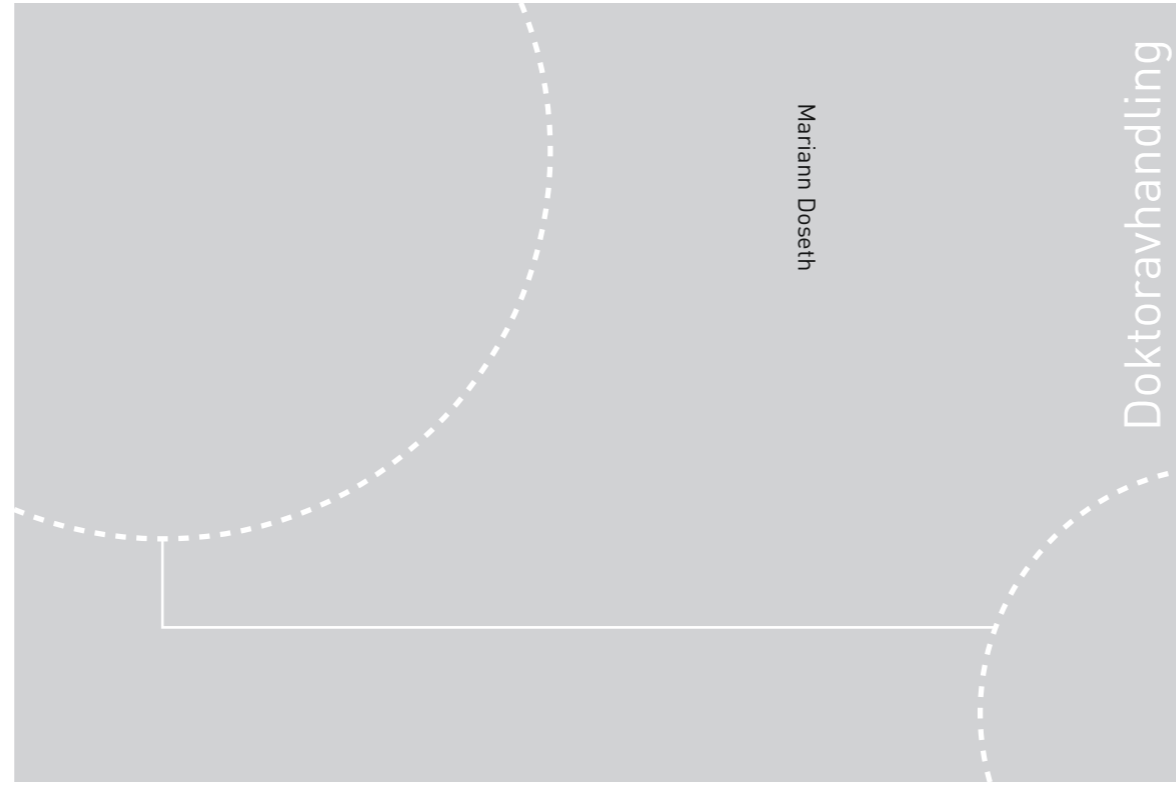


ISBN 978-82-326-2255-9 (trykt utg.)
ISBN 978-82-326-2254-2 (elektr. utg.)
ISSN 1503-8181



Doktoravhandling ved NTNU, 2017:91

Mariann Doseth

Praktisk dømmekraft i vår tid og lærerens forståelse av sin praktiske kunnskap

En analyse av Aristoteles'
kunnskapsbegreper

 **NTNU**
Kunnskap for en bedre verden

Doktoravhandling ved NTNU, 2017:91

 NTNU

NTNU
Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Avhandling for graden
philosophiae doctor
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk og livslang læring

 **NTNU**
Kunnskap for en bedre verden

Mariann Doseth

Praktisk dømmekraft i vår tid og lærerens forståelse av sin praktiske kunnskap

En analyse av Aristoteles'
kunnskapsbegreper

Avhandling for graden philosophiae doctor

Trondheim, mars 2017

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk og livslang læring

NTNU

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Avhandling for graden philosophiae doctor

Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk og livslang læring

© Mariann Doseth

ISBN 978-82-326-2255-9 (trykt utg.)
ISBN 978-82-326-2254-2 (elektr. utg.)
ISSN 1503-8181

Doktoravhandlinger ved NTNU, 2017:91

Trykket av NTNU Grafisk senter

«Praktisk kunnskap for meg betyr å stole på mitt eget skjønn. Uten mitt eget skjønn hadde jeg ikke visst hva jeg skulle gjøre. [...] læreren må tørre å stå for sin egen praktiske kunnskap [...] denne kunnskapen er det som ligger i bunnen, og det å forstå noe på sin egen måte. [...] den bare er der hos meg».

INNHOLD.

Forord.

Abstract.

Sammendrag.

DEL 1.

1.0 Introduksjon	s. 16.
1.1 Innledning	s. 17.
1.2 Problemstillinger	s. 22.
1.3 Begrepsavklaringer	s. 27.
1.4 Aktualiteten av prosjektet	s. 28.
1.5 Mulige teoretiske og metodologiske utfordringer	s. 28.
1.6 Forberedende krav til kunnskap	s. 29.
1.7 Tyngdepunktets mellomposisjon	s. 29.
1.8 Utdanningspolitikk	s. 34.
1.9 Evidensbasert praksis	s. 44.

DEL 2.

2.0 De aristoteliske kunnskapsformene	s. 52.
2.1 Innledning <i>episteme</i>	s. 52.
2.2 <i>Episteme</i> , den vitenskapelige kunnskapen	s. 53.
2.3 Teoretisk-vitenskapelig kunnskap - <i>episteme</i>	s. 60.
2.4 <i>Episteme</i> , <i>doxa</i> og «the lover of sight»	s. 63.
2.5 <i>Episteme</i> i endring	s. 69.

2.6 <i>Episteme</i> som «theoresis» og «theoria»	s. 75.
2.7 <i>Episteme</i> – en teoretisk kunnskapsform	s. 80.
2.8 <i>Episteme</i> og <i>aporia</i>	s. 81.
2.9 <i>Etos</i> og <i>episteme</i>	s. 87.
2.9.1 <i>Theoria</i> og <i>thauma</i>	s. 88.
2.9.2 Diskusjon <i>episteme</i>	s. 95.
2.9.3 Forbindelsen mellom <i>episteme</i> og <i>techne</i>	s. 98.
3.0 Innledning <i>techne</i>	s. 100.
3.1 Den før-sokratiske <i>techne</i>	s. 100.
3.1.1 <i>Techne</i>	s. 103.
3.1.2 <i>Techne</i> i <i>Den Nikomakiske etikk</i>	s. 103.
3.1.3 Analogien <i>techne</i> og <i>praxis</i>	s. 113.
3.1.4 Hva er egentlig <i>poiesis</i> ?	s. 117.
3.1.5 <i>Poietike</i> og <i>techne</i>	s. 121.
3.1.6 Deliberasjon (refleksjon) i <i>techne</i>	s. 124.
3.1.7 <i>Techne</i> – <i>hexis meta logou poietike</i>	s. 125.
3.1.8 <i>Kairos</i> og <i>tuche</i> i <i>techne</i>	s. 126.
3.2 <i>Techne</i> – universell og partikulær	s. 127.
3.2.1 <i>Techne</i> som praktisk kunnskap	s. 129.
3.2.2 Det å vite at og det å vite hvordan	s. 135.
3.2.3 Intellektualisme og anti-intellektualisme	s. 136.
3.2.4 Refleksjon som «shadow-act»?	s. 138.

3.2.5 «Multitracks» som praktisk kunnskap	s. 141.
3.2.6 Ikke-proposisjonell intellektualisme	s. 142.
3.2.7 Objektiv intellektualisme «Objectualist intellectualism»	s. 143.
3.2.8 <i>Techne</i> og praktisk ekspertise	s. 149.
3.2.9 Tanker om «ekstrem» <i>eidos</i>	s. 152.
3.3 Intellektualismens objektive holdning (objectualist intellectualism)	s. 154.
3.3.1 <i>Techne</i> i et kognitivt perspektiv	s. 157.
3.3.2 Erfaringens grunnlag i <i>techne</i>	s. 161.
3.3.3 Et grunnleggende skille mellom <i>techne</i> og <i>fronesis</i>	s. 164.
3.3.4 <i>Techne</i> og improvisasjon	s. 169.
3.3.5 Teknisk rasjonalitet	s. 172.
3.3.6 Teknokratisk rasjonalitet	s. 174.
3.3.7 Donald A. Schön og refleksjon-i-handling	s. 176.
3.3.8 <i>Techne</i> og <i>etos</i>	s. 180.
3.3.9 Begrepet karakter og <i>tuche</i>	s. 183.
4.0 <i>Fronesis</i> , den praktiske dømmekraften. En innledning	s. 186.
4.1 <i>Fronesis</i> i <i>Den Nikomakiske etikk</i>	s. 191.
4.1.1 <i>Sophrosune</i> og <i>sunesis</i>	s. 195.
4.1.2 <i>Nous</i>	s. 196.
4.1.3 <i>Cleverness</i>	s. 197.
4.1.4 Refleksjon (deliberasjon)	s. 197.
4.1.5 Det «passende»	s. 199.

4.1.6 Politisk og praktisk klokskap	s. 201.
4.1.7 <i>Fronesis</i> og <i>eloquentia</i>	s. 201.
4.2 <i>Fronesis</i> – et spørsmål om hvordan?	s. 203.
4.2.1 <i>Fronesis</i> og handling	s. 205.
4.2.2 <i>Praxis</i>	s. 206.
4.2.3 <i>Fronesis</i> og erfaring	s.208.
4.2.4 Praktisk kunnskap	s. 211.
4.2.5 <i>Fronesis</i> som profesjonell kunnskap	s. 214.
4.2.6 <i>Fronesis</i> som refleksiv kunnskap og praktisk rasjonalitet	s. 220.
4.2.7 Forholdet mellom <i>fronesis</i> og <i>episteme</i>	s. 222.
4.2.8 Profesjonell klokskap	s. 224.
4.2.9 <i>Fronesis</i> som profesjonell refleksjon	s. 227.
4.3 “Feeling or emotion and reason or rational judgement”	s. 228.
4.3.1 Moralsk <i>arete</i> og pedagogisk praksis	s. 230.
4.3.2 <i>Fronesis</i> og <i>nous</i>	s. 232.
4.3.3 <i>Fronesis</i> og evidensbasert praksis	s. 235.
4.3.4 <i>Fronesis</i> – <i>praxis</i> perspektivet	s. 237.
4.3.5 <i>Fronesis</i> og ansvarlighet	s. 244.
4.3.6 <i>Fronesis</i> og <i>paideia</i>	s. 247.
4.3.7 <i>Fronesis</i> og <i>sophia</i> som <i>autarkeia</i>	s. 251.
4.3.8 <i>Fronesis</i> og <i>phantasia</i>	s. 255.
4.3.9 <i>Fronesis</i> og etisk kunnskap	s. 260.

4.4 <i>Prohairesis</i>	s. 267.
4.4.1 <i>Synesis</i>	s. 268.
4.4.2 Begrepet «det skjønne» som <i>fronesis</i>	s. 273.
4.4.3 <i>Fronesis</i> og rasjonalitet	s. 275.
5.0 «Real social science Applied phronesis»	s. 283.
5.1 Anvendt <i>fronesis</i>	s. 287.
5.2 «Tension points» og taus kunnskap	s. 290.
5.3 <i>Fronesis</i> i en vitenskapsteoretisk posisjon	s. 292.
5.4 Narrative forbindelser	s. 299.
6.0 Diskusjon	s. 301.
6.1 Skillet mellom <i>fronesis</i> og <i>praxis</i>	s. 302.
6.2 Anvendelsen som hermeneutisk problem	s. 303.
6.3 Betragtninger og refleksjoner	s. 305.
7.0 Metode – diskusjon	s. 308.
DEL 3.	
8.0 Overganger	s. 313.
8.1 Overganger til praktisk kunnskap	s. 313.
8.2 Begrepet «det praktiske»	s. 321.
9.0 Lærer-samtalene	s. 335.
9.1 Lærerne	s. 337.
9.1.1 Det første møtet	s. 339.

9.1.2 Metode og diskusjon	s. 344.
9.1.3 Hvordan forstår jeg <i>fronesis</i> i forhold til lærer-samtalene?	s. 352.
9.1.4 Første samtale	s. 353.
9.1.5 Begrepet «timing»	s. 354.
9.1.6 Lesekurs	s. 358.
9.1.7 Vurdering	s. 363.
9.1.8 Refleksjonsgrupper	s. 365.
9.1.9 Kvalitet, kompetanse og dømmekraft	s. 367.
9.2 Andre samtale	s. 368.
9.2.1 Lærer 1	s. 369.
9.2.2 Lærer 2	s. 371.
9.2.3 Lærer 3 forteller om lærerens kunst	s. 372.
9.2.4 Lærer 4	s. 375.
9.2.5 Refleksjoner i forhold til lærerens praktiske dømmekraft	s. 377.
9.2.6 Lærerens skjønn	s. 377.
9.2.7 Erfaring og refleksjon	s. 378.
9.2.8 Praktisk kunnskap som vitenskapelig ekspertise	s. 379.
9.2.9 Avsluttende drøftinger	s. 380
9.3 Problemstilling 1	s. 384
9.4 Problemstilling 2	s. 407

10.0 Litteratur

FORORD

I denne avhandlingen har de aristoteliske kunnskapsformene og den aristoteliske praktiske dømmekraften et sentralt omdreiningspunkt som danner grunnlaget for drøftinger i forhold til hvordan de aristoteliske kunnskapsformene blir forstått i vår tid og i forhold til hvordan læreren forstår den praktiske dømmekraften.

Det er ufattelig hvordan Aristoteles som levde 300 år f. Kr. kunne skrive et verk som *Den Nikomakiske etikk*. Det er like ufattelig for meg når jeg leser om *fronesis* og hva Aristoteles skiller ut som karakteristisk for denne kunnskapsformen. *Fronesis* er en sammensatt kunnskapsform hvor de ulike delene ikke kan bli god hver for seg, men i sammenheng. Forskjellen mellom teknisk og praktisk kunnskap, mellom *poiesis* og *praxis*, og mellom produksjon og handling er ikke alltid like lett å forstå, men kanskje lettere å få øye på?

Aristoteles knytter ikke den praktiske dømmekraften til læreren spesielt. Denne avhandlingen tar sikte på å drøfte en slik overgang. Overgangen fra den aristoteliske *fronesis* og hvordan jeg forstår *fronesis* i forhold til lærerens praktisk kunnskap kan bli forstått som en overskridelse. Overgangen fra det å befinne meg i den praktiske kunnskapen som lærer og til det å befinne meg i en situasjon hvor den praktiske dømmekraften har en teoretisk inngang kan på mange måter bli forstått som en overskridelse. De ulike ståstedene åpner opp for forskjellige perspektiv som gjennom min hermeneutiske tilnærming blir forstått annerledes som overskridelse.

Jeg vil takke alle som har vært med i denne prosessen og som har bidratt til at jeg kan levere en doktorgrad i pedagogikk. Jeg vil først og fremst takke min veileder Kjetil Steinholt for god veiledning og som ikke minst har hatt troen på mitt arbeide og de spørsmålene jeg har stilt. Kjetil har vært veilederen som har gitt meg rom og armslag, og som tålmodig har stått i det når jeg har vandret langt ut i periferien. Du har lyttet til det jeg har å si, og utfordret med kritikk i forhold til mine tekster. Jeg har erfart at en tekst må redigeres opptil flere ganger, og jeg forstår alltid annerledes for hver gang jeg leser teksten min. Jeg har tenkt mer enn en gang hvorfor jeg ikke først forstod det jeg forstår nå med en gang. Den aristoteliske praktiske kunnskapen er på denne måten en kunnskap som alltid kan forstås annerledes.

Jeg vil takke Pedagogisk institutt som i løpet av min tid som stipendiat har skiftet navn til Institutt for pedagogikk og livslang læring. Jeg vil takke Hans Petter Ulleberg for god tilrettelegging i den tiden jeg har vært stipendiat, i forhold til mitt opphold ved Centrum för praktisk kunnskap ved Södertörn universitet og i avslutningsfasen av mitt prosjekt.

Jeg vil takke Lotte Alsterdal, Jonna Lappalainen og Fredrik Svenaeus ved Centrum för praktisk kunnskap (Södertörn universitet) for mange gode diskusjoner og for å ha gitt meg tid til å drøfte sentrale spørsmål som knytter seg til min doktoravhandling.

Jeg vil takke kollegaer ved Institutt for pedagogikk og livslang læring for mange morsomme samtaler, komiske innfallsvinkler og faglige drøftinger. Vi har utvekslet synspunkter og frustrasjoner og vi har ledd mye av de sakene vi har holdt på med. Jeg vil takke lærere som jeg har snakket med og som har bidratt med mange gode diskusjoner og samtaler om den praktiske kunnskapen. Uten dere har avhandlingen manglet et viktig perspektiv i forhold til den aristoteliske praktiske dømmekraften.

Familie og venner har vært en viktig støtte i denne prosessen. Tusen takk til alle. Jeg vil først og fremst takke de tre døtrene mine Siw, Anna og Emma, de fineste jentene mine, for den gode støtten og forståelsen de har vist meg. Den har vært uten sidestykke. Familien min, bror, søster og mor har vært gode støttespillere og de har omtensomt vært til stede. Takk til Rita og Ketil for det fine samværet og alle de gode middagene. Takk til Magny, og takk til Kristin for mange gode og interessante samtaler over kaffekoppen. Takk til Cecilie for «rehabilitering» på Storfosna. Dere er unike.

Til slutt vil jeg takke kjæresten min Arnt Magne av hele mitt hjerte. Du har vært med meg i denne prosessen både i motgang og medgang. Du og jeg har det fint.

Trondheim, november 2016.

Mariann Doseth

Abstract.

My doctoral thesis with the title *Teacher's practical judgment* has a parent issue focus that assumes in the *Nicomachean Ethics*, where Aristotle discusses knowledge forms *episteme*, *techne* and *fronesis*. The thesis includes a theoretical part with the deliberations of the Aristotelian knowledge forms and the way they are interpreted/understood in our time and an empirical part where conversations with teachers about the teacher's practical knowledge and how teachers understand their practical knowledge is the main focus. The question is how I understand *fronesis* in relation to the teacher's practical knowledge. The Aristotelian practical knowledge is interpreted in relation to in what ways teachers understand their practical knowledge, and as I understand this practical knowledge in relation to the knowledge form *fronesis*.

The thesis starts with discussions of education policy and evidence-based practice that turns to weigh heavily in today's school. Education policy adds strong guidance for the teacher's practical knowledge, and in this context there is a strong belief that knowledge about what works to control the teacher's practical knowledge. The key phrase is what works. In other words, what works is the only true perfection, and *fronesis* are of use only as a means toward the end. A central question is whether knowledge of what works can limit the opportunities the teacher has to be able to reflect on in relation to their own practical knowledge in situations the teacher is closely associated with and always already is a concrete political reality in which the teacher has to decide on the question what is the right thing to do through deliberation. *Fronesis* still exist and this knowledge is understood /interpreted in new ways. *Fronesis* is a term that has gained renewed interest, and *fronesis* is a knowledge form that many have an idea about what is. It lacks not perspective on what the practical judgment *fronesis* can be, and how *fronesis* can work in practice.

My choice of literature is a choice that is made and does not cover all perspectives within the Aristotelian tradition. My range is located in high degree within the phenomenological-hermeneutical tradition and in this thesis I question how this literature has interpreted/understood *fronesis* and how *fronesis* will be followed in our time through a convenient correction of *fronesis*. Through this thesis I follow the question of the transmission of Aristotle's *Nicomachean Ethics* in our time and the different

understandings about *episteme*, *techne* and *fronesis*. It often seems that the aristotelian *fronesis* is smoothing out of the text in order to make it more comprehensible and useful.

My approach to the *Nicomachean Ethics* and literature within the phenomenological-hermeneutical tradition has been an interpretive and I have tried to interpret/understand the Aristotelian knowledge forms and how they are understood to day through various practical corrections of *fronesis*.

The characteristic of *fronesis* has origin in the *Nicomachean Ethics*. Aristotle stressed the fact that there is a difference between *praxis* and *techne/poiesis*, and an inner relation between *fronesis* and *praxis*. In this context, the practical judgment as a form of practical knowledge is a central perspective. *Fronesis* is closely related to the human life and is always already the knowledge that allows for it to understand in new ways. *Fronesis* can be understood as the knowledge that is characteristic of practical knowledge within a region, a community, a people or a world.

Part 1 of the thesis aims to clarify the problem and the focus issues. Through the introduction I discuss the study's perspective and the reason for my issues. As a background for discussion recent national and international educational documents to be able to bring on the strong guiding principles that will be added for the teacher's practical knowledge. These guides relates to evidence-based practice and the characteristics of *hexis* in evidence-based practice.

Part 2 is a dialogic meeting between different interpretations/understandings of the Aristotelian knowledge forms based on the *Nicomachean Ethics* and my selection of literature. In this section I discuss the concept of "practical" in relation to *fronesis* as non-practical practical knowledge. Part 2 contains a ~~method~~-discussion.

Part 3 has some initial perspectives and discussions in relation to the conversations with teachers. This section is my empirical contribution in relation to the teacher's practical knowledge, and my discussions in relation to how I understand *fronesis* in relation to the teacher's practical knowledge.

Sammendrag.

Denne doktorgradsavhandlingen med tittelen *En analyse av Aristoteles' kunnskapsbegreper. Praktisk dømmekraft i vår tid og lærerens forståelse av sin praktiske kunnskap* har et overordnet problemfokus som tar utgangspunkt i *Den Nikomakiske etikk* hvor Aristoteles drøfter kunnskapsformene *episteme*, *techne* og *fronesis*. Prosjektet omfatter en teoretisk del med drøftinger av de aristoteliske kunnskapsformene slik de blir tolket /forstått i vår tid og en empirisk del hvor samtaler med lærere om lærerens praktiske kunnskap og hvordan lærere forstår sin praktiske kunnskap. Samtalene danner utgangspunkt for hvordan jeg forstår *fronesis* i forhold til lærerens praktiske kunnskap. Den praktiske kunnskapen tolkes med utgangspunkt i det som lærerne har sagt, og slik jeg forstår denne praktiske kunnskapen ut i fra kunnskapsformen *fronesis*.

I avhandlingens innledende del stiller jeg spørsmål ved utdanningspolitikk og evidensbasert praksis som viser seg å veie tungt i dagens skole. Utdanningspolitikk legger sterke føringer for lærerens praktiske kunnskap. Utdanningspolitisk hersker det en sterk tro på at kunnskap om hva som virker skal styre lærerens praktiske kunnskap. «What works» er et gjennomgående tema. Et sentralt spørsmål er om kunnskap om hva som virker kan begrense de mulighetene læreren har for å kunne reflektere over egne dannelsesprosesser. Eller kan en evidensbasert praksis bli forstått som et bidrag læreren kan forholde seg til på en kritisk måte innenfor en konkret politisk virkelighet som læreren befinner seg i hvor den praktiske dømmekraften kan gi rom for kritikk.

Fronesis finnes fortsatt og *fronesis* som kunnskapsform blir forstått/tolket på nye måter. *Fronesis* er et begrep som har fått fornyet interesse, og *fronesis* er en kunnskapsform som mange har en en formening om hva er. Det mangler ikke perspektiv på hva den praktiske dømmekraften *fronesis* kan være, og hvordan *fronesis* kan fungere i praksis.

Mitt valg av litteratur er et utvalg som er gjort og dekker ikke alle perspektiver innenfor den aristoteliske tradisjon. Mitt utvalg ligger i høy grad innenfor den fenomenologisk-hermeneutiske tradisjon og i denne avhandlingen stiller jeg spørsmål ved og drøfter hvordan denne litteraturen har tolket/forstått *fronesis* og hvordan *fronesis* blir holdt i hevd i vår tid. Min tilnærming til *Den Nikomakiske etikk* og litteratur innenfor den fenomenologisk-hermeneutiske tradisjon har vært tolkende og jeg har forsøkt å tolke/forstå de aristoteliske

kunnskapsformene og hvordan de holdes ved like gjennom ulike praktiske korrigeringer av *fronesis*.

Avhandlingen bygger på et utgangspunkt som i seg selv står på egen grunn i form av praktisk kunnskap. Det karakteristiske ved *fronesis* har opphav i *Den Nikomakiske etikk* ved at Aristoteles legger til grunn en forskjell mellom *praxis* og *techne/poiesis*, og en indre sammenheng mellom *fronesis* og *praxis*. I denne sammenhengen er den praktiske dømmekraften som praktisk kunnskap et sentralt perspektiv. *Fronesis* er nært knyttet til det menneskelige livet og er alltid allerede den kunnskapen som gir rom for det å forstå på nye måter, og den kunnskapen som kjennetegner en praktisk kunnskap innenfor et område, et samfunn, et folk eller en verden.

Del 1 i avhandlingen har som mål å avklare avhandlingens problemfokus og problemstillinger. Gjennom introduksjon og innledning diskuterer jeg avhandlingens perspektiv og avklarer grunnen for min problemstilling. Nyere nasjonale og internasjonale utdanningspolitiske dokumenter bringer på banen det sentrale ved sterke føringer som blir lagt for lærerens praktiske kunnskap. Disse føringene relaterer jeg til evidensbasert praksis og hva som kjennetegner *hexis* i evidensbasert praksis.

Del 2 er et dialogisk møte mellom ulike tolkninger/forståelser av de aristoteliske kunnskapsformene med utgangspunkt i *Den Nikomakiske etikk* og mitt utvalg av litteratur. I denne delen drøfter jeg begrepet «det praktiske» i forhold til *fronesis* som ikke-praktisk praktisk kunnskap. Del 2 inneholder en metode-diskusjon.

Del 3 har noen innledende perspektiver og diskusjoner i forhold til lærer-samtalene. Denne delen er mitt empiriske bidrag i forhold til lærerens praktiske kunnskap, og mine drøftinger i forhold til hvordan jeg forstår *fronesis* i forhold til lærerens praktiske kunnskap.

DEL 1.

1.0 Introduksjon.

Den første delen i denne avhandlingen har noen innledende perspektiver i forhold til mitt teoretiske utgangspunkt. Jeg diskuterer problemfokuset som et grunnlag for problemstillingen. Veien fra utdanningspolitikk over til pedagogikk og pedagogisk praksis er ikke lang. Den er på en måte evidensbasert. Avslutningsvis drøfter jeg med utgangspunkt i ulike utdanningspolitiske dokumenter føringer som blir lagt i forhold til pedagogisk praksis og de signalene som gitt i forsøket på å omforme pedagogikkens dypere mening til bestemte praksiser. Disse føringene diskuteres i lys av evidensbasert praksis. Nå er det slik at det er ikke utdanningspolitikk og evidensbasert praksis som ligger avhandlingen nærmest. Disse perspektivene er likevel viktig i forhold til lærerens praktiske kunnskap. Utdanningspolitikk og evidensbasert praksis kan bli forstått som abstrakt/teoretisk politisk virkelighet som læreren må forholde seg til innenfor sin konkrete politiske virkelighet. Utgangspunktet mitt er de aristoteliske kunnskapsformene i *Den Nikomakiske etikk*, og hvordan *fronesis* har endret karakter i vår tid og blir forstått som teknisk og epistemologisk forankret kunnskap.

Jeg har i denne avhandlingen forsøkt å bevege meg innenfor et felt med mange vanskelige begreper innenfor *Den Nikomakiske etikk*, nasjonale og internasjonale utdanningspolitiske dokumenter, og litteratur innenfor den hermeneutisk/fenomenologiske tradisjon. I denne sammenhengen har jeg gjort noen erfaringer. Det å posisjonere meg i dette terrenget med mange ulike teoretikere er vanskelig. Det er en prøvelse. På denne måten kan avhandlingen forstås som en utprøving av mange vanskelige begreper. Innenfor dette terrenget med mange teoretikere og mange begreper som blir forstått på ulike måter har jeg erfart en form for *agon*, det vil si en kamp mellom ulike forståelser av de aristoteliske kunnskapsformene. Spesielt *fronesis* har vært gjenstand for disseksjon og hver enkelt teoretiker hevder å ha funnet det rette svaret på *fronesis*. Min posisjon i dette terrenget ligger innenfor den aristoteliske tradisjon, og jeg har i forhold til denne posisjonen forsøkt å holde i hevd den aristoteliske *fronesis*.

Det kan virke som at jeg har gått noen nødvendige omveier for å komme fram til det som saken i avhandlingen dreier seg om. Lærerens praktiske dømmekraft er et viktig og sentralt

tema i problemstillingen. Praktisk dømmekraft er kanskje ikke den kunnskapen som den en gang var? Kanskje framtrer *fronesis* som former for uartikulerbare avleiringer på steder hvor pedagogikk er en viktig kunnskap? Eller kanskje i samfunnet generelt hvor demokratiske prosesser og det menneskelige livet er rotfestet i den praktiske dømmekraften som en dyptpløyende og sentral kunnskap i vår menneskelige eksistens.

Det har kanskje alltid vært slik at det vi gjør eller en handling er ment å skulle virke, eller at det gjennom en handling skjer en endring. I vår moderne tid er det ofte slik at vi må vite på forhånd hvordan vi skal gjøre en handling for å kunne nå et bestemt mål. Vi må vite på forhånd at en handling virker for å oppnå bestemte virkninger og resultater. Handlingen låses fast til virkningene. I forhold til utdanningspolitiske dokumenter kan det være nærliggende å tenke i baner som at pedagogisk praksis er rotfestet i kunnskap om hva som virker.

Mine hermeneutiske vandringar har en kjerne i *fronesis*. Men jeg har begynt vandringene så langt ute som det er mulig for meg å komme for å nærme meg problemstillingens kjerne. Jeg har vandret rundt i utdanningspolitikk, i *Den Nikomakiske etikk* og i moderne tolkninger av Aristoteles' kunnskapsformer. Jeg har nærmet meg *fronesis* og lærerens praktiske dømmekraft forsiktig og langsomt. Hvorfor? Kanskje det er fordi *fronesis* ikke er så lett å bestemme spesielt. Kanskje kan svaret finnes i *Den Nikomakiske etikk* hvor Aristoteles slik jeg forstår det drøftet ulike tilnærminger og former for tenkning i forhold til *fronesis*. Aristoteles nærmet seg *fronesis* på ulike måter, men det er likevel et viktig grunnlag som er klargjørende. Det udiskutable som kan definere *fronesis* er skillet mellom teknikk (metode) og handling. Et annet poeng er at det er den enkelte som forstår sin *fronesis* og praktiske dømmekraft. På samme tid er *fronesis* en felles kunnskap innenfor samfunnets normative skisser som gir retning til horisonten vi beveger oss samtidig med.

1.1 Innledning.

Aristoteles kunnskapsbegrep *episteme*, *techne* og *fronesis* har blitt tolket av mange, og diskusjonen om praktisk dømmekraft/*fronesis* har tatt utgangspunkt i disse tre formene for kunnskap. Aristoteles skriver om *fronesis* – den praktiske dømmekraften i den *Nikomakiske etikk* med henblikk på praktisk handling som er karakterisert ved mulighetene du har når du skal bedømme og forstå en handlingssituasjon for å kunne forholde deg til denne på en riktig

måte. *Fronesis* er ikke bare et bestemt valg av handling, men er også en bestemt form for kunnskap. Hans Georg Gadamer (2007;2010) tar i boken *Sannhet og Metode* opp igjen Aristoteles' kunnskapsbegrep *fronesis* som en helt sentral «modell» i sin hermeneutikk hvor det særegne er forholdet mellom det partikulære og det universelle. Dette forholdet åpner opp for en forståelse ved å anvende det universelle og allmenne i en partikulær situasjon. En slik kunnskap oppstår ikke løsrevet fra menneskets væren, men er derimot bestemt av menneskets væren. Overveielse (deliberasjon) over hva som må gjøres vil alltid være til stede i den partikulære situasjon som mennesket befinner seg i. Noe som innebærer det å forstå hva den konkrete situasjonen krever av oss. Aristoteles' kunnskapsform *fronesis*; praktisk dømmekraft får her en spesiell betydning¹ ved å forstå de konkrete kravene som er bestemt av situasjonen. Aristoteles formulerte et alternativ til Platons ide om det gode i menneskets handlinger som rommer momentet av *etos*. Den kunnskapen som Aristoteles beskriver handler ikke om en gjenstandsmessig viten og et saksforhold som vi kan stille oss på utsiden av og analysere. Vi er derimot umiddelbart truffet av det vi forstår på en slik måte at vi må gjøre noe. Det universelle kan forstås som det allmenne og er et sentralt begrep i forhold til det som omfatter alle mennesker i et samfunn. Det partikulære står for det særskilte, den enkelte situasjon og det som særpreger et menneskes forståelse i forhold til ulike situasjoner og ny kunnskap. Det universelle kan være et uttrykk som viser til det allment riktige og det partikulære som det gode og etiske i forhold til tenkning over valg av handling i den enkelte situasjon² og det som kan være annerledes. Et annet begrep for det universelle er *common sense*,³ en felles sans eller skjønn som ikke har sitt opphav i vitenskapelige og objektive bevis, men som springer ut av en felles forståelse og felles *logos* som praktisk klokskap.

Aristoteles utviklet i *Den Nikomakiske etikk* kapittel VI som omhandler ulike former for intellektuell *arete*, en teori som har vært et dyptpløyende og viktig bidrag til den praktiske kunnskapen og handlingens betydning for refleksjon, vurdering, valg og forståelse. Handlingen har en verdi i forhold til hvordan vi gjennom tenkning vurderer den enkelte

¹ Aristoteles NE 1107a 27-34. 1112b 1-4. 1140a 25-35. 1140b 1-30.

² Gustavsson 2009.

³ Gadamer (2010). *Sensus comunis* henviser til en felles sans og et humanistisk ideal (det universelle) *Sensus communis* er ikke bare en allmenn evne som er nedlagt i alle mennesker, men også en sans som skaper fellesskap. Dette gjenspeiler hele den konkrete allmennheten, det vil si fellesskapet innenfor en gruppe, et folk, en nasjon eller hele menneskeslekten. Å danne denne felles sansen har avgjørende betydning for livet som helhet. Danning av denne fellessansen kan ikke basere seg på forskning.

situasjon og gjør valgene i den partikulære situasjon. En slik kunnskapsform kaller Aristoteles for *fronesis*. Handlingen i *fronesis* og valgene vi gjør som lærere åpner for en forståelse av oss selv og vår egen handling, sammen med andre og med ansvar for den andre. *Fronesis* har et grunntema som kan kjennetegnes ved refleksjon (deliberasjon) og valg i handling. I *Den Nikomakiske etikk* er *fronesis* beskrevet som «[...] *judgements about what is to be done*»⁴. Denne praktiske kunnskapen kan forholde seg til det som på forhånd ikke er gitt når det gjelder det som kommer oss i møte. På denne måten mottar vi en mulighet til å kunne se utover det gitte, og det å kunne se situasjonen som noe vi ikke på forhånd har bestemte svar på. Praktisk dømmekraft kan være en særlig ekspertise som er vår egen (lærerens) og som kan gi omverdenen tillit til at læreren kan ivareta de funksjonene han eller hun utøver.

Min forståelse av *fronesis* er nært knyttet til refleksjoner og tenkning over min egen lærerpraksis. Denne erfaringen har vært viktig for meg for å se *fronesis* i lys av den praktiske kunnskapen som ligger rotfestet i lærerens arbeid. Læreren er en praktiker og forholder seg daglig til ulike valg og vurderinger av både praktisk og teoretisk art. Spørsmålet om hvordan praktikeren skal sette inn sine krefter i nye partikulære situasjoner kan han eller hun bare finne ut i praksis. Det er dette som særpreger praktisk kunnskap og den praktiske utøver. *Fronesis* framstår ikke som en metode eller oppskrift på praktisk dømmekraft læreren kan hente fram og bruke. Det er en form for praktisk pedagogisk kunnskap som ikke kan isoleres fra praksis. *Fronesis* er i følge *Den Nikomakiske etikk* en egen kunnskapsform, men *fronesis* er ikke en kunnskap om hvordan vi kan nå et bestemt mål isolert fra situasjonen. Det er en prosess hvor både middel og mål er bundet sammen i en gjensidighet. En slik praktisk kunnskap kan derfor ikke skilles fra den partikulære, unike situasjonen læreren står i, men er et resultat av denne situasjonen. Den praktiske dømmekraft og praktiske klokskap ligger i læreren selv i form av en tenkning med basis i lærerens egne dannelsesprosesser og kunnskap om pedagogikkens foranderlige egenart. Lærerens muligheter for det å reflektere over egne dannelsesprosesser legger grunnlaget for det sentrale ved pedagogisk praksis i skolen. Hva kan lærerens danning innebære for skolen og lærerens praktiske kunnskap? Danning i denne sammenhengen er stringent nok til å angi en retning for lærerens valg av handling, men er på samme tid bevegelig for å kunne møte det som alltid kan være annerledes. Lærerens danning gir derfor ikke fasiten for hvordan læreren skal tenke og

⁴ NE 1140b 15. «[...] *what is good for man in general. [...] This is why we call temperance (sophrosyne) by this name: we imply that it preserves one's practical wisdom (sodsousa ten phronesin)*».

handle, men kan være et utgangspunkt for felles refleksjon. En slik praktisk kunnskap åpner opp for en forståelse for skolens virksomhet som innebærer *etos*. Lærerens praktiske kunnskap har kvaliteter som etisk varhet og pedagogisk takt, og i hjertet av undervisning og læring finnes det genuint pedagogiske fordi det læreren gjør må forstås ut fra relasjonen mellom lærer, elev og den enkelte situasjon.

En instrumentell dreining av pedagogikken i dagens skole legger grunnlaget for et prosjekt som kan se nærmere på forholdet mellom lærerens *fronesis*/praktisk dømmekraft og *episteme/techne*, og lærerens refleksjon over egne praktiske dannelsesprosesser. Hva er det som skjer når læreren velger å bruke ulike tiltakspakker og pedagogiske programmer i stedet for å stole på sin egen praktiske dømmekraft i nærhet til sin egen praksis? Har *episteme* og *techne* tatt over styringen av lærerens praktiske dømmekraft eller er praktisk dømmekraft i endring? I følge Aristoteles er kunnskapsformen *episteme* en vitenskapelig kunnskap som ikke kan variere og den har sitt utgangspunkt i en universell teori. *Techne* er en praktisk kunnskap som kan variere i forhold til produksjonsprosessen. *Techne* er en spesifikk kunnen og gjøren om produksjon, og årsaken til at et produkt bringes fram «*is in the producer and not in the product*»⁵. *Fronesis* er en praktisk kunnskap og kan oversettes med praktisk klokskap eller praktisk dømmekraft. Praktisk dømmekraft er nært forbundet med overveielse over det som kan føre til det beste for en selv og andre, og for livet i det store og hele. Overveielse (deliberasjon) som *praxis* er i seg selv *fronesis*. Overveielse (deliberasjon) som *poiesis* er *techne*. I følge Aristoteles overveier vi ikke over *episteme* eller over saker som vi ikke har mulighet til å gjøre noe med. Denne kunnskapen er i sin natur uforanderlig. *Fronesis* er ikke en oppskrift eller en metode for å nå andre mål utover handlingen i seg selv. I *fronesis* er handlingen i seg selv målet. På denne måten er målet og overveielse over hvordan nå målet bundet sammen i en indre sammenheng. I følge Aristoteles⁶ er *fronesis* nært forbundet med *praxis* (handling), og *techne* forbindes med produksjon og kunnen (*poiesis*).

Det kan være aktuelt å se den moralske dimensjonen ved ekspertkunnskap i forhold til tradisjonen som i de senere årene har stått for en «praktisk korrigerende eller kritikk» av det man betrakter som en instrumentell eller neoliberal dreining av den pedagogiske diskurs. Lærerens praktiske situasjon står i fare for å framstå som rutinebaserte, standardiserte og

⁵ NE 1140a 14. 1140a 17-18 «since production is not the same as action, art must be concerned with production, not with action»

⁶ Den Nikomakiske etikk, bok VI.

masseproduserte framstillingsteknikker. Evidensbasert kunnskap, kunnskap om hva som virker og ikke virker innenfor pedagogisk praksis har en påfallende god tiltrekningskraft og adresseres til læreren som en sikker kunnskap. De eneste spørsmålene som blir stilt handler om hvordan vi mest mulig effektivt kan nå målene. Dette er et eksempel på hvordan *episteme* og *techne* står i forhold til hverandre. Den profesjonelle ekspertkunnskapen blir mer et spørsmål om effektivitet som en instrumentell verdi hvor ulike pedagogiske programmer og analysemodeller⁷ blir redskapene som læreren henter fram i forsøket på å forbedre praksis og øke resultatene i skolen.

Utdanningspolitiske føringer legger stor vekt på det å kunne identifisere hva som virker i skolen, en identifisering av metoder, redskaper og tiltakspakker som *ikke* har sitt utspring i eller nærhet til en spesifikk situasjon og lærerens praktiske kunnskap, men i en *episteme/techne*. *Episteme* produserer gjerne nye krav og dette kan utløse behov som fabrikkeres i *techne* og operasjonaliseres i praksis. Men er det ikke likevel slik at spørsmålet om hvordan praktikerer skal sette inn sine krefter i nye konkrete situasjoner, kan han eller hun bare finne ut i praksis gjennom sin praktiske dømmekraft og *kairos*. *Kairos* er en følelse for det rette tidspunktet for når noe må gjøres. En slik ekspert-følelse lar seg ikke fabrikkere av *techne* for så å bli brukt som en generell strategi. Vurderinger og overveielser innenfor pedagogikken dreier seg ikke bare om fakta, hvilke midler som er mulig å bruke, men også om en verddivurdering. Jeg ser mange sider ved praktisk dømmekraft som kan ha en aktuell plass i lærerens egen praktiske situasjon som en viktig del av lærerens dannelse og selvforståelse.

Fronesis har etter hvert fått mange navn som for eksempel praktisk klokskap, profesjonell klokskap, praktisk fornuft, praktisk ekspertise, kunnskap i handling, praktisk rasjonalitet, praktisk kunnskap, prakton, moralsk dømmekraft, profesjonell kunnskap og fronesisk innsikt. Profesjonell refleksjon, profesjonell etikk, usikkerhet og det uforutsette er begrep som knyttes til *fronesis*. Jeg har forholdt meg til litteratur (Dunne 1993, 2011; Gyburg 2012; Flyvbjerg 2001, 2012; Kinsella og Pitman 2012; Bondi, Carr, Clark og Clegg 2011; Ellett 2012; Eikeland 2008; Chishtie 2012; Kristjansson 2007; Surprenant 2012; Long 2002; Noel 1999; Gadamer 2010) innenfor en fenomenologisk/hermeneutisk tradisjon og jeg har satt meg inn

⁷ Eksempler er LP-modellen, Ståstedsanalyse (Utdanningsdirektoratet), Dette vet vi om...(Nordahl og Hansen 2012)

i hvordan denne litteraturen har tolket /forstått *fronesis* og hvordan *fronesis* blir holdt i hevd i vår tid.

Fronesis går i retning av å være en kunnskap som skal passe inn i ulike praktiske virksomheter som skal virke. *Fronesis* er blitt muligheten som kan gjøre praktisk dømmekraft om til en ekspertise og forankret til en moderne fornuft som kan være i stand til å velge den metoden som egner seg best for å oppnå et bestemt produkt. *Fronesis* kan kobles til utdanningspolitiske begreper som kunnskap om hva som virker, kvalitet, kompetanse, virkning, ekspertise. *Fronesis* blir hentet ut av sin nære sammenheng med *praxis* og gjort til en kunnskap som skal fungere i praksis i forhold til det å vite hvordan gjøre *fronesis* om til profesjonell ekspertise og profesjonell klokskap for å kunne håndtere bestemte oppgaver. *Fronesis* kan også bli forstått som profesjonell rasjonalitet, og en kunnskap som kan velges og brukes i uforutsette situasjoner.

1.2 Problemstillinger.

I følge John Ziman er det vår erfaring, kunnskap og antakelser som ligger til grunn for et spørsmål vi ønsker å stille. “[...] *a genuine scientific question cannot even be formulated without reference to a background of existing knowledge. [...] a researcher must be more or less familiar with what is already known scientifically about the problem to be tackled. When someone is needed to undertake research on a particular subject, the natural choice is a scientist who is already well informed on that subject, whether by formal education or by previous research on closely similar problems*”⁸. Mine spørsmål blir stilt på bakgrunn av tidligere erfaringer som lærer, slik jeg forstår Aristoteles’ kunnskapsformer i *Den Nikomakiske etikk* og hvordan disse kunnskapsformene blir tolket/forstått i vår tid.

Et spørsmål som vi ønsker å stille kan på samme tid legge grunnlaget for en forutsetning. Forutsetningen er at spørsmålet har en retning. Hva er det som kan styre retningen slik at denne retningen kan bli riktig? Er det en metode, eller kan det være møter med ulike valg som kan styre retningen? Mine valg i forhold til avhandlingens problemfokus tok først en annen retning enn det jeg trodde i utgangspunktet. Denne retningen dannet utgangspunktet

⁸ Ziman 1987, s. 1.

for problemstilling 1 som ble et viktig grunnlag i forhold til perspektivet i problemstilling 2 hvor den praktiske dømmekraften er sentral.

Overordnet problemfokus:

I *Den Nikomakiske etikk* både drøfter, og reflekterer Aristoteles over *episteme*, *techne* og *fronesis* som ulike tilnærminger til kunnskap som ikke kan stå alene hver for seg, men i sammenheng for å finne mellomposisjonens retning i forhold til det beste for mennesket innenfor et samfunnsmessig perspektiv. Hva er det som skiller seg ut med tanke på at de aristoteliske kunnskapsformene har endret karakter i vår moderne tid? Det overordnede problemfokuset danner grunnlaget for problemstilling 1.

Problemstilling 1:

Hvordan blir Aristoteles kunnskapsformer tolket/forstått og holdt i hevd i vår tid?

Tilnærming til problemstilling 1:

Problemfokuset har et virkningshistorisk perspektiv⁹ som stiller spørsmål ved forbindelser mellom kunnskapsformene i *Den Nikomakiske etikk* og hva som særpreger de aristoteliske kunnskapsformene i vår tid. Kan de aristoteliske kunnskapsformene gjennom nye forståelser likevel bli forstått som det samme? Hva er det som særpreger disse kunnskapsformene i vår tid, og hva består forbindelsen av? Et sentralt spørsmål for meg er om det kan være mulig å diskutere *fronesis* og lærerens praktiske dømmekraft i forhold til den vår tids tolkninger av *fronesis*?

Forsøkes det gjennom *episteme* å bygge broer over disse skillene (demarkasjonene) på en slik måte at *fronesis* blir omformet til et epistemologisk prosjekt innenfor det som tradisjonelt har vært retningen mot *etos* og ikke kontrollerte prosesser med utgangspunkt i *fysis*.

I avhandlingen har jeg en empirisk del med lærersamtaler hvor jeg drøfter lærerens praktiske kunnskap. Ulike perspektiver på lærerens praktiske kunnskap som knytter seg til spørsmål omkring den praktiske dømmekraften er sentralt i problemstilling 2.

⁹ «[...] den virkningshistoriske bevisstheten noe annet enn å utforske et verks virkningshistorie eller det sporet som verket etterlater seg. Den virkningshistoriske bevisstheten er tvert imot en bevissthet om verket selv, og denne bevisstheten har selv en virkning». Gadamer 2010, s. 381.

Problemstilling 2:

I hvilken grad gis det rom for praktisk dømmekraft i en tid hvor skole og utdanning blir styrt av ytre føringer som er nedfelt i nyere nasjonale og internasjonale utdanningspolitiske dokumenter?

Tilnærming til problemstilling 2:

I dette prosjektet tar jeg utgangspunkt i sentrale temaer fra masteroppgaven min «*Praktisk dømmekraft. En analyse av phronesis med utgangspunkt i ulike perspektiv i Aristoteles etikk*». Jeg diskuterer her forholdet mellom Aristoteles' kunnskapsbegrep *episteme*, *techne* og *phronesis* og ser nærmere på ulike tolkninger av begrepet *phronesis*. Jeg vil rette oppmerksomheten mot kunnskapsformen *phronesis* og se dette i forhold til dagens forståelse av begrepet og den dreiningen mot kunnskapsformene *episteme* og *techne* som kan vise seg å veie tungt i dagens skole. Aristoteles bok *den Nikomakiske etikk* har en sentral plass i arbeidet og har lagt grunnlaget for drøftinger omkring dannelse og *phronesis*/praktisk dømmekraft. Min forståelse av *phronesis* er nært knyttet til refleksjoner og tenkning over min egen lærerpraksis. Denne erfaringen har vært viktig for meg for å se *phronesis* i lys av den praktiske kunnskapen som ligger rotfestet i lærerens arbeid. Læreren er en praktiker og forholder seg daglig til ulike valg og vurderinger av både praktisk og teoretisk art. Spørsmålet om hvordan praktikeren skal sette inn sine krefter i nye konkrete situasjoner kan han eller hun bare finne ut i praksis. Det er dette som særpreger praksis og den praktiske utøver. *Phronesis* framstår *ikke* som en metode eller oppskrift på praktisk dømmekraft læreren kan hente fram og bruke. Det er en form for praktisk pedagogisk kunnskap som ikke kan isoleres fra praksis. Den praktiske kunnskapen kan derfor ikke skilles fra den konkrete unike situasjonen læreren står i, men er et resultat av denne situasjonen.

I hvilken grad gis det rom for praktisk dømmekraft i en tid hvor skole og utdanning blir styrt av ytre føringer som er nedfelt i nyere nasjonale og internasjonale utdanningspolitiske dokumenter?

Praktisk dømmekraft som kunnskap har en lang historie som skriver seg tilbake til Den Nikomakiske etikk. En annen grunn er utdanningspolitiske ytre føringer som kan begrense lærerens muligheter for refleksjon over egne dannelsesprosesser. *Den Nikomakiske etikk* har

ikke kommet fallende ned fra himmelen eller oppstått i intet. *Den Nikomakiske etikk* forsøker å si noe viktig om hva som er grunnleggende i menneskets dannelsesprosess og hva slags kunnskap som kan gi prosessen en retning. Det er *fronesis* som står i sentrum, og ikke bestemte prosesser som kan føre til dannelse.

Fronesis etterlater seg mange spor som går i ulike retninger. Jeg har tatt utgangspunkt i *Den Nikomakiske etikk* i min forståelse av *fronesis*. *Den Nikomakiske etikk* har i seg selv en virkning som knytter seg til avhandlingens problemfokus. Jeg har stilt spørsmål om hvordan jeg forstår *fronesis* i forhold til de tekstene jeg har lest hvor *fronesis* har blitt tolket forskjellig. *Fronesis* stiller selv spørsmål om forholdet mellom viten og virkning i forhold til hva slags kunnskap som kan vite hva som kan være det riktige å gjøre gjennom det at viten og virkning ikke kan skilles fra hverandre. Min holdning til hva som må gjøres har opphav i *fronesis*. Dette innebærer at jeg for det første forstår den praktiske dømmekraften i lys av *Den Nikomakiske etikk*, og for det andre at jeg forstår den praktiske dømmekraften annerledes i møte med nyere tekster. Er den praktiske dømmekraften på vei ut av den aristoteliske betydningen hvor forholdet mellom *fronesis* og *praxis* ikke kan deles opp, men hører sammen? Dette forholdet begynner kanskje å bli tynslitt. Det er gjort mange forsøk på å bringe *fronesis* på banen igjen? *Fronesis* må kanskje gjøres om til et innovativt evidensbasert prosjekt?

For meg kan en hermeneutisk situasjon bety at jeg forstår det uendelige i dette prosjektet. Det å bli oppmerksom på forforståelser som er involvert i spørsmålene er i seg selv en hermeneutisk situasjon. Det å kunne se for meg at jeg skulle greie å få belyst alle spørsmål omkring kunnskapsformene i *Den Nikomakiske etikk* er å se for meg det umulige. Til tross for dette så er det viktig for meg å klargjøre grunnlaget for min interesse så langt som mulig. Det har vært noe vesentlig som har ligget bak problemstillingen. Begrepet praktisk kunnskap i forhold til *fronesis* stiller noen spørsmål, og er på samme tid sentralt i forhold til lærerens praktiske dømmekraft som praktisk kunnskap. *Fronesis* er knyttet til det praktiske i situasjonen, men dette trenger ikke å bety en praktisk handling hvor det praktiske håndverket er det viktigste. *Fronesis* kjennetegnes i stor grad av refleksjon og det er umulig å bestemme hva denne refleksjonen dreier seg om bare ved å observere handlingen og den måten en handling blir utført på. Praktisk klokskap er på denne måten *logos* i form av praktisk klokskap i det praktiske, og ikke teknisk rasjonalitet i forhold til det å velge

evidensbasert praksis på en situasjon vi står overfor. Refleksjon i *fronesis* er ikke en teknikk.¹⁰ Og etikk kan ikke bli forstått som teknikk. Analogien mellom *techne* og *etos* i *Den Nikomakiske etikk* som egentlig innebærer en grunnleggende forskjell mellom to former for handling, er på samme tid et hårfint skille. Analogien er et bilde på parallelle linjer i form av *fysis* (det materielle) og *etos* (det menneskelige) som ikke har møtepunkter. På en annen side dreier analogien seg om deliberasjon (refleksjon), «øvelse» og erfaring både i forhold til *techne* og *etos*. Forskjellen kan spores tilbake til skillet mellom ferdighet (*poiesis*) og handling (*praxis*). Innenfor dagens moderne dannelsesprosjekter dreier det seg kanskje om å binde sammen teknikk og etikk?

Jeg ønsker å se nærmere på ulike praksiser som holdes ved like eller eventuelt tror de holder ved like den grunnleggende forestilling om hva *phronesis* er, lærerens forståelse av *phronesis* og kunnskap og handling knyttet til ulike dilemmaer som læreren til daglig går i møte. Det sentrale for meg er begrepet praktisk dømmekraft/klokskap. Er dette en kunnskap som definerer seg ut av språket? Hvilket språk? Det utdanningspolitiske språket, det pedagogiske språket, eller lærerens språk kontra lærerens praktiske kunnskap?

Jeg har ikke til hensikt å lete etter kompetansen *fronesis* som noe som er eller som kan bli overført. Poenget er at *fronesis* blir gitt en sentral betydning og mer og mer ligner på en kunnskap med en bestemt form som kan produseres gjennom grundige studier. Det er ikke en slik forståelse jeg ønsker å finne og legge til grunn i prosjektet mitt. Jeg vil forsøke å følge utviklingen av praktisk dømmekraft gjennom utdanningspolitikk og gjennom sentrale aktører¹¹ innenfor ulike tolkninger av praktisk dømmekraft. Spørsmålet kan være om praktisk dømmekraft er i endring i dag eller om den har sin opprinnelige aristoteliske

¹⁰ Her kan Hans Skjervheims diskusjoner i forhold til pedagogikkens grunnlagstenkning være aktuell «*Den tekniske oppfatninga av pedagogikken byggjer på ei mekanisk oppfatning av mennesket. Mennesket er eit objekt som kan studerast som andre objekt, slik at ein kan finna ut kva lover som gjeld for det som hender med det*». Slik jeg forstår Skjervheim, knyttes begrepet overtalelse til objektivering eller tingliggjøring av personen, slik at det oppstår et subjekt–objekt–forhold. I den type retorikk fratras mennesket noe av sin frihet og manipulasjon blir en konsekvens av dette. Individet som overtales oppnår ikke dypere forståelse for et fenomen eller et saksforhold, men overtar overflatisk en mening eller synspunkter fra det andre individ. Individet gjøres til en passiv mottaker, der meninger blir uten rotfeste i virkelig overbevisning. «*Kriteriet for om kunsten [retorikken] fører til målet er om han er effektiv, om han frambringer dei meiningane hjå folk som talekunstnaren ynskjer å frambringa*» (Skjervheim 1996b:224). Vi ser her tydelig parallellen til behaviorismens forståelse av mennesket. (Skjervheim 1996, s. 218, s. 224).

¹¹ En bevegelse eller retning (den praktiske dreiningen/the practical return) som problematiserer den sterke fokuseringen av *techne* og evidenslogikk som fremstår som en sentral guide (og gjerne resept for å oppnå effektivitet og raske resultater) for lærerens praktiske kunnskap i motsetning til *phronesis*.

forståelse. Jeg ønsker å gjennomføre samtaler og diskusjoner med lærere om praktisk dømmekraft og se på hvordan de forstår praktisk dømmekraft i en tid hvor læreren blir styrt av sterke føringer fra utdanningspolitisk hold. Spørsmålet blir hvordan jeg forstår *fronesis* i forhold til lærernes fortellinger. Min forskning vil basere seg på tolkninger av *fronesis* og samtaler med lærere, og det er dette forståelsesfundamentet arbeidet bygger på.

1.3 Begrepsavklaringer.

Fronesis er det greske begrepet for praktisk dømmekraft, praktisk klokskap og praktisk fornuft eller praktisk rasjonalitet. Jeg anvender begrepene *fronesis*, praktisk dømmekraft og praktisk klokskap i avhandlingen. Begrepene betyr for meg det samme. Jeg ønsker ikke å gå nærmere inn på årsaken til at *fronesis* oversettes med ulike begreper, men kan kort nevne at begrepet klokskap kan ha sin opprinnelse i Heraklits forståelse av det vise (kloke) mennesket og den nære forbindelsen til *logos* som en felles sans. Dømmekraften har kanskje tyngdepunktet i beslutningen som er sentralt i *fronesis*. Praktisk fornuft kan vise til overveielse og deliberasjon, og det å kunne skille ut og foreta et valg. Alle disse sidene ved *fronesis* er en praktisk kunnskap i kontrast til teoretisk og teknisk kunnskap.

Sentrale begreper i problemstillingen er utdanningspolitiske føringer, praktisk dømmekraft, læreren, dannelsesprosesser, reflektere, rom. Disse begrepene kan ha ulike utgangspunkt og ulike perspektiver og samle seg omkring det egne på forskjellige måter. Et perspektiv kan være at dannelsesprosesser, refleksjon og rom har utgangspunkt i *episteme* og *techne*, som evidensbasert praksis og utdanningspolitiske føringer. Lærerens refleksjoner over sin praktiske kunnskap kan bli et objekt for analyse som det kan gjøres noe med og produseres etter vitenskapelige prinsipper. Føringer kan styre læreren inn mot dannelsesprosess, refleksjon og rom på en distansert måte. Et annet perspektiv kan være at læreren selv reflekterer over egne dannelsesprosesser med utgangspunkt i den praktiske dømmekraften i situasjoner som læreren befinner seg i. Rommet finner seg selv på samme tid som spørsmålene stilles. Utdanningspolitiske føringer for eksempel i form av *episteme* og *techne*, og praktisk dømmekraft (*fronesis*) er to forskjellige former for kunnskap som Aristoteles gjør greie for i *Den Nikomakiske etikk*. *Fronesis* har også en «føring» i form av et universelt mål men denne føringen er foranderlig gjennom partikulære situasjoner. *Den Nikomakiske etikk* forteller meg noe viktig om skillet mellom *fysis* og *etos*. *Etos* skilles ut som en egen «læring» i

form av danning innenfor kunnskapsformen *fronesis*. *Episteme* og *techne* kan med utgangspunkt i vitenskapelige prinsipper gjøre endringer i *fysis*, men ikke i *etos*. Begrepet refleksjon har en moderne klang som forteller at det er viktig med refleksjon. Men refleksjon som en handling med mål i seg selv har ingen verdi. «*Det er viktig med refleksjon og analyse i skolen i dag. Denne refleksjonen har ingen verdi før det deretter velges tiltak og strategier ut fra forskningsbasert kunnskap om hva som virker og ikke virker*»¹². I *Den Nikomakiske etikk* er refleksjon det samme som deliberasjon over hva som er det beste å gjøre. Refleksjonen har en verdi i seg selv uten at tiltaket står som bevis for refleksjonens verdi.

Jeg har mange henvisninger til *Den Nikomakiske etikk* i min tekst. I fotnotene er *Den Nikomakiske etikk* forkortet til NE.

1.4 Aktualiteten av prosjektet.

I forhold til lærerprofesjonens utvikling er dette prosjektet viktig. Hva skjer med lærerens praktiske dømmekraft i en tid hvor utdanningspolitikken vektlegger instrumentelle og neoliberale verdier i en setting hvor det er særlig aktuelt å stille spørsmål om det er rom for lærerens egne dannelsesprosesser. Er læreren på god vei til å bli en byråkrat og saksbehandler i utøvelsen av sitt yrke? Prosjektets relevans ses i lys av utdanningspolitiske føringer, hvordan *fronesis* blir satt inn i nye sammenhenger og hvordan nye forståelser av praktisk kunnskap kan legge føringer for lærerens praktiske dømmekraft.

1.5 Mulige teoretiske og metodologiske utfordringer.

Spørsmål om hvilken type kunnskap det er mulig å skaffe til veie om temaet praktisk dømmekraft er aktuelt for meg å gå nærmere inn på. Er det mulig å måle eller å observere lærerens praktiske dømmekraft? Er det mulig å forske på praktisk dømmekraft? Er ikke dette et intersubjektivt område? I dette prosjektet vil reflekterende samtaler med lærere være aktuelt. Kan det i dette tilfellet være vitenskapsteoretisk utfordrende å benytte perspektivbundne reflekterende samtaler for å kunne åpne opp for klargjørende resonnement? Det er intensjonen bak et valgt handlingsforløp jeg må få tak i for å forstå lærerens resonnement. Dette krever et tillitsforhold mellom meg selv og læreren.

¹² St.meld.nr.16 2006-2007, s. 33.

Teoretiske utfordringer kan være knyttet opp til spørsmålet om praktisk dømmekraft er i endring. Det foreligger mange ulike forståelser og tolkninger av praktiske dømmekraft. Som et eksempel på dette er ikke Donald A. Schöns teori om *den reflekterende praktiker/utøver* identisk med den aristoteliske *fronesis*. Det samme gjelder for Gilbert Ryles teori om «Knowing that og knowing how». Utfordringen for meg vil bli om jeg i dette prosjektet skal bruke disse teoriene i mine drøftninger. Ryle og Schön ligger innenfor en pragmatisk (*techne*) retning, mens Aristoteles og Gadamer ligger innenfor *fronesis* og en hermeneutisk tenkning.

1.6 Forberedende krav til kunnskap

Jeg er opptatt av den aristoteliske praktiske dømmekraften. Slik jeg oppfatter dagens situasjon i skole og utdanning er at dette begrepet og/eller fenomenet er ukjent for mange pedagoger. Jeg har en antakelse om at læreren kanskje ikke er bevisst sin praktiske dømmekraft. Og at det kanskje er vanskelig å finne ord som kan beskrive praktisk dømmekraft i en situasjon vi befinner oss i.

1.7 Tyngdepunktets mellomposisjon

Ulike perspektiver på *fronesis* har dannet utgangspunktet for mange spørsmål som har berørt meg. *Fronesis* har på mange måter blitt til en kunnskap som flere og flere har bakt inn i sitt vokabular. *Fronesis* er en kunnskap som må kunne brukes i sammenhenger hvor etisk refleksjon spiller en sentral rolle. *Fronesis* kan kanskje bli forstått som et kunnskapsgrunnlag som kan verifisere det som er gitt på forhånd slik at en praksis kan bruke *fronesis* som ankerfeste. Et annet perspektiv kan si noe om at *fronesis* må kunne være mere praktisk anlagt for å kunne lære hvordan gjøre en «*fronesis-handling*» som kan gi bestemte virkninger.

Jeg har vært i en situasjon hvor ulike tolkninger og omforminger av *fronesis* har gjort noe med meg. I denne situasjonen har jeg gått i dybden på Aristoteles' etikk, spesielt i forhold til *fronesis*. Dette valget er et resultat av denne situasjonen, og som har satt sine spor i avhandlingen. De aristoteliske kunnskapsformene veier tungt og har fått stor plass. Men det har vært viktig for meg i denne prosessen å se kunnskapsformene i lys av nyere tolkninger. Min forståelse av *fronesis* som jeg drøfter i forhold til lærersamtalene, veier tungt, men har ikke fått like stor plass. Grunnen til det kan være at det rett og slett er vanskelig, om ikke

umulig å skrive noe praktisk om *fronesis*. Jeg har derfor i det store og hele lagt vekt på hvordan jeg forstår *fronesis* i forhold til ulike kilder¹³ som er mitt teoretiske og empiriske materiale. Min forforståelse kan kanskje legges til grunn som «empirisk» materiale i form av min erfaring som lærer, min masteroppgave (2010) og hvordan jeg forstår *fronesis* i *Den Nikomakiske etikk*. Målet mitt er ikke å undersøke det empiriske materialet for å kunne skille sannhet fra ikke-sannhet, konstruere nye teorier eller å finne den riktige forståelsen av *fronesis*. Jeg kan ikke legge beslag på *fronesis* som en sann og berettiget tro, eller finne ulike veier som kan være anvendelig for å gjøre *fronesis* brukbar i en tid hvor mange praktiske virksomheter ser *fronesis* som kongeveien inn mot det å kunne løse praktiske spørsmål, og finne svar på det som ligger skjult eller som er uforutsett.

Praktisk dømmekraft kan i nyere utdanningspolitiske meldinger bli forstått som etisk vurderingsevne. Et eksempel på dette er NOU (2015) *Fremtidens skole*. I denne offentlige utredningen kommer elevens refleksjon over egne dannelsesprosesser i form av etisk vurderingsevne mer tydelig fram som en kompetanse. Det må skapes rom for etisk vurderingsevne som innebærer elevens følelser, holdninger og samspill med andre. Sosial og emosjonell kompetanse står sentralt innenfor et bredt kompetanseområde og har egenverdi i skolen. Dette gjør det viktigere enn før at skolen jobber systematisk med å utvikle denne kompetansen. Begrepet sosiale og emosjonelle kompetanser blir definert som menneskets holdninger, oppførsel, emosjoner og sosiale ferdigheter og relasjoner. Spørsmålet blir å kunne skille ut hva som er sosiale og emosjonelle kompetanser for å kunne utvikle etisk vurderingsevne, og hvordan denne kompetansen kan måles.

I den praktiske dømmekraften er refleksjon sentralt, og det å kunne se ting på nye måter og respektere verdien av andre synspunkter. I følge utredningen er etisk vurderingsevne en kompetanse som er viktig for å ta valg knyttet til egen helse og livsstil, og baserer seg på «Å kunne utforske og skape: nysgjerrighet, utholdenhet, åpenhet for å se ting på nye måter og evne til å ta initiativ.[...] mestre hverdagen og ta gode beslutninger i sitt eget liv. Kritisk

¹³ Nyere utdanningspolitiske dokumenter med Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007) som utgangspunkt. Tekster innenfor den hermeneutisk/fenomenologiske tradisjon som tar utgangspunkt i Aristoteles' etikk hvor disse tekstene er et sentralt bidrag i nye forståelser av *fronesis*. Samtaler med lærere om lærerens praktiske kunnskap hvor refleksjon i situasjonen er grunnleggende for at spørsmål kan bli stilt.

tenkning, etisk vurderingsevne»¹⁴. Det sentrale ved kompetanse er at kompetanse bygger på en kunnskap som skal kunne læres og anvendes.

Praktisk dømmekraft forstått som en bestemt kompetanse i forhold til etisk vurderingsevne stiller mange spørsmål i forhold til den aristoteliske kunnskapsformen *fronesis* som jeg forsøkt å gå dypere inn i. Spørsmålene ble utgangspunktet for et valg. Det rasjonelle ved dette valget var at jeg ikke hadde noe valg. Valget ga seg selv i den situasjonen jeg befant meg i. I følge John Ziman har rasjonalitet i forhold til et valg en spesiell betydning. *“There is all the difference in the world between what one is competent to do and what one chooses to do”*¹⁵. Det å være kompetent til å gjøre noe er en annen form for vurdering enn det å velge å gjøre noe framfor noe annet. Denne forskjellen dreier seg om *techne* og *fronesis*. Det å velge å gjøre noe er en vurdering som ikke direkte knytter seg til det å være kompetent, eller det å vite hvordan gjøre noe. Et valg innebærer for oss noe som vi er berørt av, noe vi kan være dypt engasjert i og som knytter seg til forhold som har gjort noe med oss. *«The factors that enter into such a choice are inevitably highly personal. A person in such a situation is bound to respond to feelings and tastes that they can scarcely state into words, let alone justify to other people”*¹⁶. De aristoteliske kunnskapsformene er i endring og har fått andre former. Endringene kommer tydelig fram i forsøket på å binde sammen *episteme*, *techne* og *fronesis* som gir nye betingelser for praktisk kunnskap. Det aristoteliske skillet mellom *fysis* og *etos* blir utydelig, og *etos* kan bli forstått som en kompetanse det er mulig å lære seg for å kunne forholde seg til en situasjon på en bestemt måte. Demarkasjonene mellom kunnskapsformene er i endring og forholder seg mer og mer til partikulære mål og det å produsere produkt. *Episteme* har kanskje overtatt roret i forhold til refleksjon og hva som kan ligge til grunn for de prosessene som styrer et valg innenfor den praktiske kunnskapen. Den aristoteliske sammenhengen mellom de intellektuelle kunnskapsformene *episteme*, *techne* og *fronesis* hadde moralsk *arete* som det universelle målet innenfor en konkret politisk virkelighet. Uten dette universelle målet kan forholdet mellom intellektuell kunnskap og *arete* i kraft av den enkelte kunnskapsforms *hexis* (karakter) plassere seg som ekstreme eller ikke-ekstreme posisjoner.

¹⁴ NOU 2015 Fremtidens skole, s. 21.

¹⁵ Ziman 1987, s. 81.

¹⁶ Ziman 1987, s. 81.

Dette gjelder særlig *techne* og *fronesis*, men også *episteme*. *Episteme* har endret *hexis* fra uforanderlig, teoretisk kunnskap til generell teoretisk kunnskap som endrer seg. *Fronesis* er kanskje som praktisk kunnskap den kunnskapen som holdes i hevd i handling som den samme.

Et annet perspektiv er at *fronesis* er blitt moderne. *Fronesis* er populær. *Fronesis* defineres som en bestemt kunnskap og skilles fra *praxis*. *Fronesis* har kanskje endret seg i retning av det å bli forstått som en bestemt viten om det å vite hvordan produsere kloke beslutninger. *Fronesis* har fått anerkjennelse som vitenskapelig kunnskap. Det har vært viktig for meg å se denne omformingen av *fronesis* i forhold til problemstillingen hvor praktisk dømmekraft er et sentralt begrep. Et eksempel kan være at *tuche* som er et begrep som omhandler det usikre og det uforutsette i *techne* blir overført til *fronesis*. *Fronesis* er ikke en kunnskap som kan brukes i tilfeller hvor vi er usikre og hvor *techne* ikke strekker til. *Fronesis* er sikker i beslutningen, men «virkningene» er uforutsett for de er ikke gitt. Praktisk dømmekraft er noe helt annet og går utover det som kun utspiller seg i forholdet mellom årsak og virkning.

Problemstillingen har ikke staket ut en vei på forhånd. Men har vært et åpent spørsmål som jeg i hver partikulær situasjon har tatt stilling til. Problemstillingens tyngdepunkt har vært i forandring i møte med de partikulære tekstene. Denne tilnærmingen har ført til at jeg har blitt revet med av tekstene jeg har lest. Jeg har ikke gått etter bestemte og gitte spor. Resultatet av denne måten å være i problemstillingens situasjon på har endt opp i denne avhandlingen

Det å gå i dybden på ulike perspektiver på praktisk kunnskap har vært et stort prosjekt. Min forståelse i denne prosessen har en hermeneutisk inngang. Noe som innebærer at jeg forstår tekstene annerledes i hver partikulær situasjon. Prosessen har vært en veksling mellom helhet (*Den Nikomakiske etikk*) og deler (ulike tolkninger/forståelser), og er på denne måten uendelig. Delene har blitt forstått i sammenheng med helheten. Det å forstå annerledes har vært en utfordring. Jeg har forstått delene på nye måter ved at de sporer av og går i nye retninger i forhold til slik jeg forstår kunnskapsformene i *Den Nikomakiske etikk*. Det er i dette bildet at omformingen av *fronesis* skiller seg ut.

De ulike tekstene jeg har lest innleder med henvisninger til *Den Nikomakiske etikk*. Fra dette punktet blir delene forstått/tolket på nye måter og *fronesis* går i ulike retninger mot

episteme og *techne*. Omformingen av *fronesis* som viser seg i skillet mellom helhet og deler har vært nødvendig i lys av hvordan jeg forstår *fronesis* i forhold til samtalene med lærerne, og forskjeller mellom hvordan *fronesis* blir holdt i hevd gjennom teoretiske og praktiske korrigeringer og gjennom den praktiske kunnskapen.

Jeg kan stille meg spørsmålet om hvorfor jeg interessert i å forstå tekster i *Den Nikomakiske etikk*? Hvorfor er denne teksten så interessant for meg? Er det noe denne teksten forsøker å si? Er det noe i teksten som utdyper min innsikt i forhold til lærerens praktiske kunnskap? Kanskje er det betraktninger rundt hva som kan ligge til grunn for det å være en god lærer, og at en lærers forståelse og valg i situasjonen er den praktiske kunnskapen som kan gjøre en forskjell.

Innholdet i den teoretiske delen har et større omfang i antall sider enn den «praktiske» delen. Det er ikke alltid slik at dette forholdet kan regnes ut matematisk for å finne en passende mellomposisjon. Forholdet mellom teori og «praksis» går over i hverandre på den måten at samtalene med lærerne og mine drøftinger om begrepet det praktiske har ligget i horisonten underveis i arbeidet. Samtalene med lærerne kom tidlig i prosessen i tillegg til at jeg selv har erfaring fra arbeid i skolen. Kanskje denne horisonten kan vise seg mellom linjene? Min analyse av samtalene hvor jeg forstår *fronesis* i forhold til det læreren forteller om sin praktiske kunnskap slippes på en måte løs fra teoriene. Den står på egen grunn uten at epistemologiske aktører allerede har opparbeidet tomte.

Den teoretiske delen har ingen praktiske konsekvenser som kan brukes i forhold til de metodologiske overveielsene i møte med lærer-samtalene. Motsatt så erfarte jeg at det var vanskelig å skulle beskrive *fronesis* i «det praktiske». Det var heller ikke meningen å analysere lærerens fortellinger i forhold til *fronesis* for å finne bestemte kjennetegn som kunne passe inn som «praktiske» bevis i korrespondanse med en teoretisk virkelighet. Det er ikke slik at jeg ønsker å utvikle *fronesis* til noe annet som går ut over *fronesis*. På en annen side er det kanskje slik at *fronesis* er ikke-artikulert i «det praktiske», men dreier seg om refleksjon på det indre planet som på samme tid rommer spørsmål i dialog med andre. *Fronesis* bringes fram i den enkelte gjennom dialog i fellesskapet. Jeg forstår *fronesis* som en kunnskap det er vanskelig å si noe bestemt om hvordan den enkelte forstår *fronesis* i forhold til seg selv. Når noen stiller meg spørsmål om hva *fronesis* er så er det ikke så lett å gi et

eksakt svar. Kanskje er *fronesis* en kunnskap som det ikke kan skrives så mye om utover det som står i *Den Nikomakiske etikk*?

Del 1 i avhandlingen har innledningen som utgangspunkt for problemstillingen. Jeg diskuterer valgene jeg har gjort i forhold til de perspektivene som problemstillingen legger grunnlaget for. I denne delen gjør jeg greie for moderne utdanningspolitiske føringer i tillegg til at jeg knytter evidensbasert praksis til disse føringene. I del 2 kan evidensbasert praksis føres videre i kunnskapsformen *episteme*. I denne delen er *Den Nikomakiske etikk* et sentralt utgangspunkt i forhold til ulike tolkninger av *episteme*, *techne* og *fronesis*, og kunnskapsformenes variasjoner og omforminger. Del 3 har overganger mellom *techne* og *fronesis* som et utgangspunkt hvor jeg drøfter overgangene i forhold til begrepet «det praktiske». I del 4 har jeg mitt empiriske bidrag som består av samtaler med lærere og en drøfting av hvordan jeg forstår *fronesis* i forhold til samtale.

1.8 Utdanningspolitikk og utdanningspolitiske føringer.

Jeg har sett nærmere på nasjonale og internasjonale utdanningspolitiske dokumenter og de diskusjonene som blir ført i forhold til lærerens pedagogisk praksis. I nasjonal utdanningspolitikk (St.meld. nr.16 ...og ingen stod igjen. *Tidlig innsats for livslang læring* (2006-2007), St.meld.nr. 31 *Kvalitet i skolen* (2007-2008), Meld.St. 19 *Tid til læring* (2009-2010), Meld.St.20 *På rett vei* (2012-2013) og NOU (2015) *Fremtidens skole*) ligger det til grunn en tenkning som berører læreren og de føringene som blir lagt for lærerens praktiske kunnskap. Den samme tenkningen er rådende i ulike internasjonale utdanningspolitiske dokumenter (*Evidence in Education* (OECD 2007), *The Nature of Learning; using Research to inspire Practice* (OECD 2010), *Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Norway* (OECD 2011), *Rethinking Education* (EU 2012), *Teaching Practices and Pedagogical Innovation: Evidence from TALIS* (OECD 2012) og *Unesco Strategy on Teachers (2012-2015)*).

Jeg har forsøkt å fange inn mentaliteten som er rådende og de praktiske instrumentene som kan legge føringer for lærerens pedagogiske praksis¹⁷, og hvordan utdanningspolitiske

¹⁷ Jeg forstår pedagogikk og pedagogisk praksis som et innhold innenfor lærerens utdanning som læreren lærer gjennom undervisning og praksisperioder under utdanning. Dette innholdet og lærestoffet er styrt av utdanningspolitiske føringer. Lærerens praktiske kunnskap er et resultat av utdanning og lærerens forståelse/tolkning av det som er lært i forhold til lærerens erfaring og refleksjon over egne dannelsesprosesser. Lærerens praktiske kunnskap dannes over tid gjennom refleksjon og valg i situasjoner læreren befinner seg i. I det praktiske møter læreren daglig på situasjoner i forhold til etiske overveielser i

dokumenter kan skape en ny form for praksisforståelse og nye former for praktisk kunnskap. Hvilke kvaliteter er det mulig å knytte til forestillingen om praktisk dømmekraft i utdanningspolitisk tenkning? I hvilken grad kan dette være med på å prege lærerens praktiske dømmekraft? Kan *fronesis* bli kneblet av evidenslogikken? Dreiningen mot kunnskapsformene *episteme* og *techne* kan vise seg å veie tungt i dagens skole og diskusjoner omkring begrepet *fronesis*, praktisk dømmekraft kan kanskje være på vei ut av utdanningspolitikkenes pedagogiske språkbruk. Kunnskapsformen *fronesis* er kanskje definert ut av de tidsriktige strategiene om innovasjon i pedagogisk praksis som dominerer den utdanningspolitiske diskursen.

Stortingsmelding nr. 16 *...ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring* (2006-2007) er en melding som satte utdanning på kartet på sin egen spesielle måte ved å etterlyse hva som virker, hva som er den beste praksis og hva som gir best utbytte. I følge meldingen bør pedagogisk praksis i størst mulig grad være basert på hvilke tiltak som har effekt og hvilke som ikke har det. Denne meldingen legger stor vekt på at «*Det er betydelig kunnskap om hva som virker og hva som ikke virker i skolepolitikken*»¹⁸. Budskapet i denne meldingen kan omforme lærerens praktiske kunnskap til teknikk gjennom det å bruke kunnskap om hva som virker. Orakelsvaret er ment å kunne gi løsningen på hvordan snu negative trender til det positive. Er dette en prosess som kan føre til at kunnskap som ligger i sentrum for pedagogikken når det gjelder å vite hva som kan «virke» på vei ut av den pedagogiske diskurs? «[...] *dersom opplæringen skal gi gode resultater for elevene, må den pedagogiske praksisen være i tråd med kunnskap og forskning om hva som har god sannsynlighet for å gi resultater. [...] En forutsetning for en slik pedagogisk praksis er god tilgang til forskning om hva som virker og ikke virker*»¹⁹.

Utdanningspolitikken tar beslutninger på bakgrunn av evidens fra forskning når det hevdes at «*Lærere trenger kunnskap om hvilke metoder som virker, og forskningsbaserte verktøy må være tilgjengelige for læreren i hverdagen*»²⁰. I en kompleks virkelighet hvor den ene dagen ikke er lik den andre så stiller jeg spørsmål ved om det virkelig så enkelt at «[...] *det finnes en*

partikulære situasjoner som innebærer et spørsmål om hva som må gjøres, og valg som er et resultat av den situasjonen læreren befinner seg i. Lærerens praktiske dømmekraft er et sentralt perspektiv i forhold til lærerens dannelsesprosesser som alltid allerede befinner seg innenfor lærerens praktiske kunnskap.

¹⁸ St.meld.nr.16 2006-2007, s. 11.

¹⁹ St.meld.nr.16 2006-2007, s. 42.

²⁰ St.meld.nr.16 2006-2007, s. 67.

god del internasjonal forskning om hva som gir gode resultater og effekter i praksisfeltet»²¹.

Er pedagogisk praksis forandret til å bli en utprøving av teknikker for å finne svaret på hva som gir effekter i praksisfeltet?

St.meld.nr. 16 (2006-2007) legger vekt på at skal tidlig innsats²² ha noen virkning så må læreren forholde seg til en kunnskap som virker effektivt.²³ Dagens moderne utdanningspolitikk tar beslutninger innenfor skole og utdanning som har sin bakgrunn i forskning. Det er blitt slik at den kunnskap som utvikles av læreren selv i nærhet til sin egen praksis i skolen ikke har noen verdi for det å kunne veilede lærerens beslutninger. Pedagogisk praksis har ikke lenger sitt opphav i den tradisjonen som pedagogikken hører hjemme i. Den pedagogiske tradisjonen som læreren er en del av og hvor lærere og bare de, vet hva som må gjøres når noe må gjøres. Nå er det slik at «*Lærere må i størst mulig grad ta utgangspunkt i forskning og kunnskap om hva som har effekt. Systematisk arbeid som er basert på kunnskap om hva som virker og ikke virker gir resultater*»²⁴.

Jeg stiller spørsmålet ved om lærere må tilpasse seg bestemte pedagogiske praksiser som er produsert med utgangspunkt i randomiserte kontrollerte forsøk og har fått navnet evidensbasert praksis. Å måtte tilpasse seg en slik form for praktisk kunnskap kan kanskje bety det samme som å bli dannet på en slik måte at en tar for gitt utdanningspolitiske føringer som er toneangivende i vår moderne tid. Ved å tenke og tro at en slik evidenslogikk er naturgitt kan tilpasning innebære at læreren ikke får perspektiv på hva forskningsbasert

²¹ St.meld.nr.16 2006-2007, s. 76.

²² OECD 2009. Meeting of OECD Ministers of Education Oslo 2009. "Prevention is better than treatment and treating problems sooner is better than later. But this means that the system needs preventive measures to minimise risk of failure and schools need to identify when children are falling behind as early as possible. If early intervention is best, it is not that clear how early we should start and how we coordinate with other portfolios (...) Educators need evidence-based tools for assessment and evaluation and proven strategies for getting and keeping children on track, along with access to specialist diagnostic and treatment services. They should be supported by systems and a culture for the use of such tools and strategies". NOU 2010 Med forskertrang og lekelyst legger vekt på tidlig identifisering som grunnlag for tidlig innsats. Prinsippet om tidlig innsats eller intervensjon bygger på ideen om at det er lettere å korrigere eller kompensere når barn er små. Problemer i førskolealder har en kumulativ effekt slik at problemene stadig forsterkes og utvides etter hvert som barn blir eldre. Det forutsettes gode og kvalitetssikrede framgangsmåter for å identifisere hvem disse barna er.

²³ Det finnes det en rekke effektive tiltak som bidrar på å rette på feilutvikling og lede barn og unge inn i gode læringsløp . Felles for disse tiltakene er at de er mer virkningsfulle og mindre ressurskrevende jo tidligere de settes inn. «[...] det må på alle nivåer i utdanningssystemet legges vekt på å identifisere barn og unge» . Pedagogens tidlige innsats er «[...] bestemt av «verktøy og hjelpemidler som kan være til nytte i en slik vurderingsprosess. [...] og annet materiell lærere kan ta i bruk for å kartlegge elevers kompetanse og ferdigheter. [...] pedagogisk praksis i størst mulig grad være basert på oppdatert kunnskap om forhold som har betydning for læring, utvikling og undervisning, inkludert kunnskap om hvilke tiltak som har effekt, og hvilke tiltak som ikke har det» . Kan pedagogens tidlige innsats være bestemt av noe annet enn verktøy?

²⁴ St.meld.nr.16, (2006-2007) s. 65.

kunnskap om «*hva som virker og ikke virker*»²⁵, «*kunnskap om hvilke metoder som virker*»²⁶, «*kunnskap om hvilke tiltak som har effekt, og hvilke som ikke har det*»²⁷ og de ordningene slik virkningsideologi har sitt opphav i, og de argumentene som blir brukt for å rettfærdiggjøre en slik politikk. Er det slik at en utdanningsteknologi er rasjonell, fornuftig og god bare ved effektivt å fremme virkninger og resultater?

I følge St.meld.nr.31 *Kvalitet i skolen* (2007-2008) har lærernes kompetanse og praksis stor betydning for elevenes læring. Formålet med opplæringa i skolen er å «*møte elevane og lærlingane med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst*»²⁸. For å lykkes med dette formålet finnes det betydelig kunnskap om hva som virker og hva som ikke virker i skolepolitikken for å forbedre lærerens kompetanse. En forutsetning for en slik pedagogisk praksis er «*god tilgang til forskning om hva som virker og ikke virker*»²⁹ dersom opplæringen skal gi gode resultater for elevene. Det finnes effektiviseringsnettverk som kan «*bidra til at forskningsbasert kunnskap spres og blir tatt raskere i bruk*»³⁰, og det finnes «*[...] en god del internasjonal forskning om hva som gir gode resultater og effekter i praksisfeltet*»³¹. En slik kunnskap blir i utdanningspolitikken kalt for evidensbasert praksis og den retter seg mot effekten av årsak og virkning i forhold til valg av midler for å øke elevens målbare resultater. En slik praksis er i følge nyere utdanningspolitiske dokumenter innovativ, grensesprengende og kvalitetssikret. Det er ikke uvesentlig hvilke effektive tiltak som skal brukes. Tiltakene må være evidensbasert og komme fra kunnskap som kan informere læreren om hvilken praksis som virker og hva som ikke virker. Utdanningspolitiske føringer gir en tydelig retning for hva som skal være grunnleggende for lærerens pedagogiske praksis. Det hersker en ganske entydig begrunnelse for at kunnskap om hva som virker og som ikke virker er kunnskapsbasen som skal styre lærerens tenkning.

I følge Meld.St.20 (2012-2013) hevdes det at en varig forbedring i elevens læringsutbytte er avhengig av innføring av nye pedagogiske metoder. Refleksjon er et eksempel på en ny

²⁵ St.meld.nr.31 *Kvalitet i skolen* (2007-2008), s. 42. St.meld.nr.16...og ingen stod igjen (2006-2007), s. 33.

²⁶ St.meld.nr.31 *Kvalitet i skolen* (2007-2008) s. 67.

²⁷ St.meld.nr.16 2006-2007 s. 63.

²⁸ St.meld.nr.31 2007-2008, s. 8.

²⁹ St.meld.nr.31 2007-2008, s. 42.

³⁰ St.meld.nr.31 2007-2008, s. 44

³¹ St.meld.nr.31 2007-2008, s. 67.

pedagogisk metode. Lærerens praktiske kunnskap utvikles og holdes levende gjennom felles refleksjon i skolen og dette er med på å holde liv i debattene om pedagogisk praksis. På en annen side har formålet for refleksjon fått en annen karakter i dag. Nå er refleksjon blitt til en analyse³² og har ingen verdi før det deretter velges tiltak og strategier ut fra forskningsbasert kunnskap om hva som virker og ikke virker. Kan det likevel være rom for lærerens praktiske dømmekraft i en slik refleksjon når lærere i størst mulig grad må ta utgangspunkt i evidensbasert kunnskap om hva som har effekt? Refleksjon er i utgangspunktet lærerens egen tenkning innenfor et fellesskap som en form for deliberasjon i en situasjon læreren befinner seg i. Nå er det meningen at refleksjon skal fungere i forhold til bestemte prinsipper innenfor et systematisk rammeverk og en ny analysekultur³³.

En organisasjon som har hatt og har stor betydning for evidensbevegelsen og innflytelse på pedagogisk forskning er OECD³⁴. I følge OECD må kvalitet i utdanning rette seg mot «[...]the heart of educational practice»³⁵. Denne kjernen er bestemt av en kunnskapsbase som er så solid og sikker som mulig. Kunnskapsbasen må ha bevis for å virke og den må være evidensbasert. OECD har stor betydning for evidensbevegelsen og har gjennomført en rekke undersøkelser innenfor skole og utdanning.

Skole og utdanning har stor betydning for samfunnets utvikling. I løpet av historien har kunnskapens funksjon hatt mange skiftninger. Kunnskap har hatt en humanistisk tilnærming og det vil si at det fremste motivet for utdanning er at mennesket får muligheten til å vokse gjennom kunnskap og erfaring; det vil si danning. Den norske grunnskolen bygger på en demokratisk ide og utdanningens funksjon er å utdanne demokratiske samfunnsborgere.³⁶

³² Eksempel på analyseverktøy gjengitt i St.meld.nr.16 (2006-2007) s. 33 er LP-modellen (Læringsmiljø og Pedagogisk analyse) som er et redskap som retter seg mot skolemiljøet spesielt, men kan også være et verktøy for å heve skolens generelle kvalitet. Modellen har utvikling av tiltak som et viktig område. De tiltakene og strategiene som blir valgt ut må ha belegg fra forskningsbasert kunnskap om hva som virker og ikke virker.

³³ OECD 2011 *Reviews and Evaluation and Assessment in Education: Norway*.

³⁴ OECD er et forum for økonomisk samarbeid og utvikling mellom industriland. Kunnskapsdepartementets samarbeid med OECD har utgangspunkt i at både enkeltindivider og nasjoner tjener på utdanning. OECD-samarbeidet har utdanning og forskning som et eget område.

³⁵ OECD 2007 s. 154

³⁶ opplæringsloven § 1-1. «Opplæringa skal byggje på grunnleggjande verdiar (...) i humanistisk arv og tradisjon (...). Opplæringa (...) skal fremje demokrati (...). Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og haldningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet» Meld.St. 20 (2012-2013) *På rett vei* gjør greie for fellesskolens samfunnsmandat og den nye formålsparagrafen. Det nye formålet legger vekt på enkeltmenneskets rett til en likeverdig og inkluderende opplæring, og viktigheten av at elever og lærlinger utvikler kompetanse som kan legge et godt grunnlag for aktiv deltakelse i samfunnet og arbeidslivet. Opplæringsloven signaliserer kanskje en større vekt på enkeltmennesket. Å delta i

Synet på danning står kanskje overfor en endring som reduserer menneske og utdanning til et spørsmål om effekten av forholdet mellom årsak og virkning, og et instrument for en effektiv utvikling basert på målbare resultater. Den allmenne forståelsen av begrepet danning kan man finne i utdanningspolitiske dokumenter som for eksempel i grunnskolens formålsparagraf «*Skolen og lærebedrifta skal møte elevane og lærlingane med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst. Alle former for diskriminering skal motarbeidast*»³⁷. Utdanningspolitisk framstilles danning ofte som et sentralt demokratisk redskap for å ruste opp individer slik at de kan tilegne seg den kunnskapen som er nødvendig for å kunne være fleksible i møte med de kravene som kunnskapsamfunnet stiller i en tid med raske endringer. Danning har ikke tradisjonelt blitt oppfattet som tilegnelse av faktakunnskap eller bruk av effektive metoder for å skaffe seg danning eller det å danne andre. I følge Steinsholt og Dobson (2011) er danning mer et spørsmål om hvordan mennesket forholder seg til kunnskap og hvordan mennesket tolker og forstår det som har betydning for tilværelsen. I moderne utdanningspolitikk blir det lagt vekt på å skape strategier slik at læreren kan tre knirkefritt inn i nye og mer effektive og nyttige arbeidsformer som kommer fra en solid og sikker kunnskapsbase. Denne kunnskapsbasen representerer ulike former for kompetanse som kreves for at læreren skal kunne utføre håndverket sitt i tråd med ideen om hva som virker inn på målbare resultater innenfor et evidensbasert utdanningssystem. Dette kan skape en funksjonell og nytteorientert forståelse av lærerens danning, og kan redusere lærerens muligheter til å reflektere over egne dannelsesprosesser. I følge Steinsholt (2011) er danning mer et spørsmål om «[...] *pågangsmot, en egen indre aktivitet uten et bestemt mål*»³⁸ og det kan derfor være vanskelig å danne andre. Er det slik at utdanningspolitikkenes føringer forsøker å danne læreren? Utdanningspolitiske føringer med utgangspunkt i evidensbaserte undersøkelser kan forstås som *episteme* innenfor en naturgitt verden. Det naturgitte er *fysis* hvor endringer allerede er gitt og følger bestemte mønster. Lærerens praktiske kunnskap er bestemt av *etos* hvor det

fellesskap i samfunnet er endret til aktiv deltakelse i samfunnet. Fellesskap er tonet noe ned til fordel for enkeltmenneskets aktive deltakelse. Denne dreiningen av fellesskolens samfunnsmandat går i retning av en sterkere kobling til den enkeltes resultater og økonomisk nytte.

³⁷ http://www.regjeringen.no/nb/dokumentarkiv/stoltenberg-ii/kd/tema-og-redaksjonelt-innhold/redaksjonelle-artikler/2006/tidsskrift_nyhetsbrev/forsiden-kd-aktuelt2/kd-aktuelt-nr-1008/grunnopplaring/nye-formalsparagrafer-for-skole-og-barne.html.

³⁸ Steinsholt & Dobson 2011, s. 8

foranderlige ikke følger bestemte spor. Er det slik at *fysis* og vitenskapelig kunnskap har blitt til en sentral premissleverandør i forhold til *etos* og den praktiske kunnskapen?

Forestillingen om danning kan føres tilbake til antikkens *paideia* og den har sitt utgangspunkt i praktisk dømmekraft og fornuft. Danning kan også spores tilbake til det grekerne kalte *techne*, en kunnskapsform innenfor området for profesjonelle ferdigheter, håndverk og tradisjoner. Sentralt for Aristoteles' diskusjoner om danning er kunnskapsformen *fronesis* som står for en rasjonell overveielse over handling og en særlig fornemmelse for det rette tidspunktet for når noe må gjøres for at avgjørelsen skal være god. På samme tid kan *fronesis* bli forstått som en tenkning som går utover det som alltid allerede er kjent for oss. Det kan virke slik at det å fremme danning og lærelyst i dag begrenser seg til faktakunnskap som kan måles, og kompetanser som fremmer ferdigheter i forhold til det å vite hvordan fremme danning.

NOU (2015) *Fremtidens skole* retter søkelyset mot danning og etisk refleksjon som en forutsetning for læring og den kompetansen elevene viser. «*Utvalget legger til grunn et kompetansebegrep som favner bredt. Kompetanse knyttes til skolens brede dannelses- og kvalifiseringsoppdrag, som formålsparagrafen og læreplanverket som helhet beskriver. Det innebærer at kompetansebegrepet omfatter faglige kunnskaper og ferdigheter, sosial og emosjonell læring og utvikling, holdninger, verdier og etiske vurderinger*»³⁹.

Kompetansebegrepet omfatter etiske vurderinger og i denne forbindelsen innebærer kompetanse det å kunne reflektere over og vurdere hva en situasjon krever, hva som er etisk forsvarlig, og hva som er konsekvensene av en handling. Det etisk forsvarlige i forhold til å vurdere hva en situasjon krever er en refleksjon som kjennetegnes av *fronesis*, den praktiske dømmekraften. Jeg stiller spørsmål ved om praktisk dømmekraft er en kompetanse som kan brukes i forhold til danning. I følge utredningen legges det vekt på at [...] *Sosiale og emosjonelle kompetanser som tidligere ble sett på som stabile trekk ved personer, kan utvikles og læres, og har betydning for faglig læring*»⁴⁰.

Det kan virke som om *fronesis* kan være et kompetansebegrep som rommer etisk vurdering. Spørsmålet som blir stilt er hvilke vurderingskriterier som skal gjelde for sosiale og

³⁹ NOU 2015 *Fremtidens skole*, s. 15.

⁴⁰ NOU 2015, s. 80.

emosjonelle kompetanser, evne til kritisk tenkning og etisk vurderingsevne. «Det er blant annet viktig at vurdering av elevenes sosiale og emosjonelle kompetanse baseres på tydelige mål og kriterier, slik at elevene ikke opplever at deres personlige egenskaper påvirker den vurderingen de får. Sosiale og emosjonelle kompetanser handler om situasjonsbestemte forhold og sammensatte egenskaper hos elevene»⁴¹. Det finnes i dag ikke kunnskap for å kunne vurdere sosial og emosjonell kompetanse. I tillegg kommer etiske aspekter ved en slik gradering. Kan det være mulig å produsere evidensbaserte praksiser om det å vite hvordan vurdere emosjonell og sosial kompetanse for eksempel i form av «best practice»?

På OECD-nivå fokuseres det stadig sterkere på å identifisere «best practices» den beste praksis, for å heve kvaliteten. Det sentrale for OECDs utdanningspolitikk er spørsmålet om «*What works to improve student performance?*»⁴². Nøkkelen for å finne ut av disse spørsmålene er å definere hva som virker i utdanning. For å gjøre skolen bedre har norsk utdanningspolitikk innført Pisa-tester, nasjonale prøver, flere tester, kartleggings- og evalueringsformer, tidlig innsats og ulike analyse- og refleksjonsmodeller. Til sammen skal dette heve utdanningens resultater og gi store samfunnsmessige gevinster for framtiden. I følge OECD ser det ut til at lærere mangler en felles verktøykasse av metoder som kan beskrive og begrunne det arbeidet som gjøres i alle klasserom. Pedagogisk praksis mangler et epistemisk beslutningsgrunnlag, og det argumenteres for at den pedagogiske tradisjonen står uten et skikkelig fotfeste innenfor en tenkning som kan tilføre lærere «[...] *research evidence to back them up*»⁴³.

Som en følge av den forskning som produseres og den utdanningspolitikk som blir ført blir de mest grunnleggende begrepene som er betydningsfulle for å gjøre arbeidet i skolen meningsfullt underordnet. Begreper som hører hjemme innenfor pedagogisk praksis i skolen som mål, kvalitet og ikke minst danning og lærelyst har tatt en annen dreining. Kjernen i undervisning og sentrum for lærerens praktiske kunnskap får en annen og mer fjern rolle etter hvert. Begrepet praktisk dømmekraft har kanskje mistet sin tilstedeværelse, eller har gått over til andre former for kunnskap som for eksempel kunnskap om hva som virker.

⁴¹ NOU 2015, s. 80.

⁴² OECD 2007 *Evidence in Education: Linking Research and Policy* s. 34 og 44. Tidlig innsats er en intervensjonsstrategi og et prinsipp som har vært styrende for norsk utdanningspolitikk. Denne strategien har intervensjonert pedagogisk praksis, og dette har utløst en flom av forskning om viten om hva som virker, og effektive tiltak som har det til felles at de er virkningsfulle, gir god effekt og svært gode resultater.

⁴³ OECD 2007, s. 35.

Rapporten *Evidence in Education: Linking Research and Policy* (OECD/CERI 2007) har samlet sammen ekspertise fra internasjonale eksperter innenfor evidensbasert politikk fra OECD-land. Rapporten presenterer eksempler på den beste evidens og fokuserer på å finne den mest effektive måten for å kunne bygge broer mellom utdanningspolitikk og forskning. Forutsetningen for den beste evidens er at evidensbasert praksis har opphav i randomiserte kontrollerte forsøk.⁴⁴ I følge rapporten *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Norway* (OECD 2011) skal det utvikles en klar, tydelig "[...] *statement or profile of what teachers are expected to know and be able to do*"⁴⁵. En standard for kunnskap om det å vite at og det å vite hvordan er et nøkkelement i et hvert vurderingssystem og inneholder kvalitetskriterier for profesjonell pedagogisk praksis. En felles forståelse for de kompetansene som er nødvendig for effektiv undervisning danner utgangspunktet for «*a powerful mechanism*»⁴⁶. *Techne* omformer denne formn for viten til virkningsfulle mekanismer. Det hele dreier seg om å lære mer om «*what works*»⁴⁷. «What works» seiler opp som den viktigste kompetansen «*at the heart of educational practice*»⁴⁸. Hva slags kvalitet er det som ligger i pedagogikkens kjerne? Går utviklingen i retning av at lærerens praktiske dømmekraft som er kjernen i lærerens praktiske kunnskap blir kastet på skraphaugen for å bli erstattet av «what works» og evidensbasert praksis?

I rapporten *Teaching practices and pedagogical innovation: Evidence from TALIS* (OECD 2012) blir det hevdet at «*Classroom teaching practices are at the core of a teacher's work*»⁴⁹. Jeg er ikke uenig i at undervisning er det som ligger nærmest lærerens pedagogiske praksis. På en annen side er det et krav at pedagogisk praksis skal være innovativ, noe som kan bety at praksisen skal tilføres noe nytt og utvikles. Det er rimelig å tenke at pedagogisk praksis stadig er i endring og at læreren i sin dannelsesprosess stadig utvikler sin egen praktiske

⁴⁴ OECD 2007 s. 11. Ekspertisen retter søkelyset på viktige oppgaver som alle interessenter innenfor skole og utdanning (politikere, forskere, lærere, foreldre, media) bør forholde seg til som stort sett handler om «[...] *in using evidence to best effect*».

⁴⁵ OECD 2011 s. 85.

⁴⁶ OECD 2011 s. 85.

⁴⁷ OECD 2007 s. 44. What Works Clearinghouse (WWC) ble grunnlagt i 2002 av Institutt for utdanningsvitenskap i USA for å finne sikre kilder for vitenskapelig evidens om hva som virker og hva som ikke virker i skole og utdanning. I praksis betyr dette at randomiserte kontrollerte forsøk får topp prioritet. Rapporten *Evidence in Education* (2007) støtter seg til slike undersøkelser fordi de med sikkerhet kan bevise hva som virker/what works. WWC tar sikte på å utvikle standarder for sikker forskning som kalles en gylden standard. WWC har et tydelig fokus på evidensens kvalitet som har sitt grunnlag i effekten av en intervensjon i et forsøk.

⁴⁸ OECD 2007, s. 154.

⁴⁹ OECD 2012 *Teaching Practices and Pedagogical Innovation. Evidence from Talis*, s. 19.

kunnskap. Poenget er at «[...] *teaching quality is especially important for improving educational outcomes. Empirical research links instructional quality to effective classroom learning and student outcomes*»⁵⁰. Pedagogisk praksis forstås som noe gitt som læreren skal forholde seg til. Det som er gitt gir ikke rom for det å forstå det gitte på nye måter. Det gitte er en *episteme*.

Rapporten fra EU *Rethinking Education*⁵¹ diskuterer kvalitet definert som «[...] *targeted evidence-based strategies*»⁵² hvor kvalitetsbegrepet bakes inn i «[...] *a new set of competences for teachers*»⁵³. Strategier og prosedyrer er viktige elementer i den nye kompetansen. Poenget er ikke å styrke lærerens fagkunnskap, men derimot å skape en *dypere* forståelse for pedagogikk. Dette innebærer at forståelsen for pedagogikk må endres. Pedagogikk blir omformet til «*the nature of pedagogy, the technologies of teaching and learning, new contexts of learning*»⁵⁴ og har sin basis i teknikker og et mangfold av undervisningsmetoder. «*The time is to act now*»⁵⁵. Innovative strategier og evidensbaserte løsninger skal lede til «[...] *effective action in situation*»⁵⁶. Effektiv handling i situasjonen kan ligne på praktisk dømmekraft. Men det er en vesentlig forskjell mellom effektiv handling basert på det å velge den metoden som kan produsere et bestemt produkt som skal kunne føre til virkninger som er gitt på forhånd til virker og valg basert på den praktiske dømmekraftens rasjonelle tenkning i en partikulær situasjon.

Evidens fra forskning om hva som virker i skole og utdanning har i de senere årene økt betraktelig og har fått stor oppmerksomhet fra utdanningspolitikk, skole, lærere, foreldre og samfunnet for øvrig. Denne oppmerksomheten retter seg mot hvordan evidensbasert praksis skal forstås og overføres til utdanningsinstitusjonene. Skole og lærere spiller enn viktig rolle i hvordan evidensbasert praksis blir overført og tatt i bruk. Skolen som helhet har stor betydning for arbeidet med å utvikle en kultur for bruk av evidensbasert praksis. Den beste måten å få dette til på er å involvere lærerne i denne typen forskning slik at læreren

⁵⁰ OECD 2012 Teaching Practices and Pedagogical Innovation. Evidence from Talis, s. 27.

⁵¹ EU Rethinking Education, 2012.

⁵² EU 2012, s. 2.

⁵³ EU 2012, s. 36.

⁵⁴ EU 2012 Rethinking Education, s. 20.

⁵⁵ EU 2012 Rethinking Education, s. 21.

⁵⁶ EU 2012 Rethinking Education, s. 23.

kan få en følelse av eierforhold til implementeringen av evidensbasert praksis⁵⁷. Praktisk kunnskap i klasserommet basert på evidensbasert praksis fra forskning har ikke fått det nødvendige fotfeste for å kunne bevise effekten av en slik type praksis.⁵⁸ I følge OECD (2007) står dette i skarp kontrast til leger som er vant til å støtte seg til medisinsk forskning. Legevitenskapen har lange tradisjoner for å støtte legens utforskning av egen praksis ved hjelp av evidens fra forskning slik at praksisen er «up to date». Er det meningen at lærerens praktiske kunnskap skal følge legevitenskapens fotspor?

I utdanningspolitiske dokumenter skiller det seg ut sentrale begreper som «what works», «[...] *the heart of educational practice*»⁵⁹, «[...] *effective action in situation*»⁶⁰, «[...] *the nature of pedagogy*», «[...] *a powerful mechanism*»⁶¹, «[...] *what teachers are expected to know and be able to do*»⁶², «[...] *kunnskap om hvilke metoder som virker [...] kunnskap om hva som virker og hva som ikke virker [...] hva som gir gode resultater og effekter i praksisfeltet*»⁶³. Dette er sterke føringener som kan begrense lærerens muligheter for det å reflektere over egne dannelsesprosesser. Kan disse føringene bli forstått som kvaliteter det er mulig å knytte til forestillingen om praktisk dømmekraft i utdanningspolitisk tenkning? I hvilken grad kan denne forestillingen være med på å prege lærerens forståelse av praktiske dømmekraft? Praktisk dømmekraft kan bli forstått som et innovativt og resultatorientert begrep som kan løse uforutsette, komplekse pedagogiske utfordringer.

1.9 Evidensbasert praksis.

Begrepet *evidentia* ble først innført av Cicero (106 f.Kr.-43 f.Kr.) som et synonym for *perspicuitas* (gjennomsiktighet) og viser til at sanselig evidens måtte være det ubestridelige

⁵⁷ OECD 2007, s. 21.

⁵⁸ Rapporten fra Unesco *Unesco Strategy on teachers (2012-2015)* diskuterer denne problemstillingen. Rapporten *Unesco Strategy on teachers (2012-2015)* er et program som prioriterer ulike områder, blant annet lærerkvalitet innenfor skole og utdanning bestemt som spesifikke «*action lines*» (s.1). Strategien består av effektiv overføring av best practices utarbeidet av Clearinghouse (WWC) «[...] *with the objective of disseminating what works in teaching*». For å fremme en slik forbedring vil UNESCO sørge for implementering (OECD 2012 s. 19) av «best practice» gjennom «[...] *innovative forms of support through the inspectorate, expert input to promote teacher effectiveness*» (s.5).

⁵⁹ OECD 2007, s. 154.

⁶⁰ EU 2012 *Rethinking Education*, s. 23.

⁶¹ OECD 2011 s. 85.

⁶² OECD 2011 s. 85.

⁶³ St.meld.nr.16 2006-2007, s. 76.

faktum.⁶⁴ Historien om den sanne, berettigede tro er lang. Det som skiller seg ut er først og fremst det å gjøre verden og menneskets erfaring gjennomskinnelig, kvitte seg med forforståelsen (skygger) og det å gå metodisk til verks for å skape et skille mellom *doxa* og *episteme*.⁶⁵ I de senere årene har både utdanningspolitikk og pedagogisk praksis fått et godt fotfeste i forskning om evidensbasert praksis. En evidensbasert tilnærming til pedagogisk praksis legger vekt på en begrenset definisjon av kvalitet med opphav i målbare resultater. Evidensbasert praksis har en tendens til å ville redusere det som kan endre seg og bli forstått på nye måter til uforanderlig og sann kunnskap om hva som virker.

I Norge var det *St.meld.nr.16* (2006-2007) som først tydelig antydte prinsippet om evidensbasert politikk og praksis i skole og utdanning gjennom å etterlyse en viten om hva som virker og ikke virker i utdanning. Randomiserte kontrollerte forsøk beskrives ofte som «*evidensrörelsens epistemiska kärna; formuleringen av RCT:er utgör EBM:s gyllene standard har upprepats åtskilliga gånger*»⁶⁶.

Evidensbasert praksis bør i følge Grimen og Terum (2009) ikke oppfattes som bevisbasert praksis. Evidensbasert praksis er derimot en praksis som har belegg for å vite hva som virker. «[...] begrepet evidens [...] bidrar til å etablere standarder for evaluering, samtidig som

⁶⁴ *Perspicuitas* knytter seg til sansing av verden, og det måtte kunne argumenteres for *perspicuitas* for å gjøre sannheten sikrere. Målet i Platons *dianoia* er å kunne analysere seg fram til en enhet som ikke er delelig eller har motsetninger. I forhold til kunnskapsbasert kunnskap om hva som virker i utdanning kan ideen om hva som virker være en form for *dianoia*. Hans J. Sandkühler 2011.

⁶⁵ Det radikale skillet mellom tro/mening og vitenskapelig sannhet fører til spørsmålet om de universelle begrepene står for seg selv på selvstendig basis ved siden av den praktiske kunnskapen. Det antikke begrepet *theoria* (filosofisk visdom) ble etter hvert et middel for å rettferdiggjøre *episteme*. I antikken hadde ikke *theoria* et mål utenfor seg selv og var på en måte «useless».

⁶⁶ Bohlin 2011 s. 45. Evidensbevegelsen er en ny type vitenskap i form av systematisk forskning med hovedvekt i randomiserte kontrollerte forsøk. Evidens har sitt varemerke fra det medisinske området og har i de senere årene fått en sterk voksende interesse innenfor politikk og praksis. Å basere kunnskap på evidens handler om å utarbeide politikk og praksis med grunnlag i best mulig viten om hva som virker og hva som ikke virker. Tilhengere av evidensbevegelsen ser store fordeler i det å innarbeide evidensstenkning i alle deler av offentlig sektor som for eksempel i skole og utdanning. Det legges vekt på at praksis som har sitt utgangspunkt i evidens passer godt til de utfordringene som samfunnet står overfor, og evidens kan være et viktig bidrag når man skal foreta prioriteringer over hva som må gjøres. Evidens kan lett bli identifisert som kvalitet og danne grunnlag for dialogen mellom forskning, politikk og praksis, og mellom teori og praksis. Evidens om hva som virker blir den broen som skal knytte sammen teori og praksis. Evidens har også møtt kritikk fra ulike hold. Denne kritikken retter seg mot forsøket på å binde sammen menneske og *episteme*, eller mellom det foranderlige menneskelige liv og tall- og kontrollgruppetyranni. Mangel på kunnskap om tallenes begrensninger, og også mangel på forståelse for de utfordringene en oversettelse fra teori til praksis kan by på gjør at menneskets erfaring ikke så lett lar seg passe inn i en metodisk gullstandard. Det er et problem at et ensidig fokus på å kunne dokumentere hva som virker helt ser bort fra det å stille spørsmålet om hva det som virker skal virke for. Den utdanningspolitiske diskusjonen om kunnskap om pedagogisk praksis dreier seg ofte om uttalelser i retning av at kunnskapen må være systematisk, og det må være den best tilgjengelige kunnskap som finnes.

begrepet uttrykker forventninger om kvalitet og god praksis. [...] Den overgripende utfordringen vi her står overfor, kan knyttes til overgangen fra vitenskap til praksis»⁶⁷.

Evidensbevegelsens ide kan føres til bake til det 19. århundre og oppstarten av eksperimenter med kontrollerte forsøk.⁶⁸

Grimen og Terum hevder at «[...] profesjonsutøvelse er uløselig knyttet til skjønn»⁶⁹.

Begrepet skjønn er en vurderingssak. Det er kanskje slik at vi bruker skjønn i saker som kan forstås på flere måter, og vi kan bruke skjønn i forhold til ulike alternativer når det gjelder valg av beslutning. Skjønn kan sammenlignes med praktisk dømmekraft, men er likevel ikke helt det samme. Skjønn kan være en del av praktisk dømmekraft på samme måte som forståelse er integrert i praktisk dømmekraft.⁷⁰ I følge Grimen og Terum er skjønn «[...] en viktig beslutningsmekanisme. [...] nødvendig i all anvendelse av generell kunnskap og

⁶⁷ Grimen og Terum 2009, s. 12.

⁶⁸ Cochrane stod i spissen for en institusjonalisering av evidensbevegelsen i 1990-årene med etableringen av det internasjonale Cochrane-samarbeidet i 1993. Denne bevegelsen spesialiserte seg på å produsere evidens med utgangspunkt i det medisinske området. Evidensideen har etter hvert fått politisk støtte, og politiske beslutninger baserer seg på hvilke virkemidler og tiltak som virker. Innenfor skole og utdanning skal læring fremmes gjennom anvendelse av evidens, utvikling av nye evidensverktøyer og ikke minst er det et sterkt ønske om at praksis skal baseres på evidens. Prosessen med å legge grunnlaget for politikk og praksis på evidens har spredt seg til en hel rekke land, også Norge. I Norge har evidensstenkingen blitt prioritert de senere årene. Utdanningspolitiske dokumenter legger vekt på at pedagogisk praksis skal ta utgangspunkt i viten om hva som virker. Evidensbevegelsens hierarki betrakter randomiserte kontrollerte forsøk (RCT) som det beste og bærer tittelen gullstandarden. Gullstandarden utarbeides med grunnlag i randomiserte kontrollerte forsøk og tenkingen legger vekt på en smal evidensbase hvor evidensen kan være både universell og kontekstuell (nasjonale og regionale RCT). Evidensbevegelsen legger grunnlaget for en ny type produksjon av viten som praktiseres gjennom utarbeidelse av systematiske forskningsoversikter med relativt snevre metodologiske idealer. Formen for viten har fokus på effekt og virkning. Den er universell og har en tendens til å se bort fra lokale sammenhenger. Fokuset er rettet mot spørsmål om bestemte intervensjoner (inngripen) virker eller ikke virker. Det er sjelden at spørsmålet om hvorfor intervensjon eller hvorfor ikke intervensjoner virker. Evidensbevegelsens viten, for eksempel evidensbasert praksis, fungerer som beslutningsgrunnlag for hvilke typer intervensjoner som skal tilbys elever og lærere i skolen. Beslutningene fattes med grunnlag i systematiske oversikter over eksisterende viten. En viktig del av produksjon av evidensbasert praksis er samtidig å skille ut mangler i lærerens «gammeldagse» praktiske kunnskap. Alle som er i en situasjon hvor det må tas beslutninger om hva som må gjøres blir gjort ansvarlige i forhold til effekten. Å tilby manualer som det kan gripes tak i når noe må gjøres er ment å skulle sikre at bestemte virkninger skal komme som et resultat av en slik teknisk handling. Dette kan bety at virkningen av en beslutning aller helst bør vites på forhånd. Hvordan kan dette være mulig i pedagogisk praksis hvor det kan være vanskelig å vite på forhånd effekten av en undervisningstime? Selv om læreren tar i bruk all sin eksisterende viten og erfaring og forsøker å gjøre sitt beste i en situasjon som krever at noe må gjøres, kan det vanskelig gis garantier for effektene i forkant. Ved å produsere viten om evidens kan læreren ved å bruke denne viten demonstrere sine teknisk-pedagogiske krumspring, og på samme tid vise til at disse krumspringene har dokumentert effekt med opphav i randomiserte kontrollerte forsøk. Er dette et forsøk på å konstruere den gode læreren? Vitenskapeliggjøringen av lærerens praktiske kunnskap innebærer et behov for å forbedre og legitimere lærerens praksis på grunnlag av vitenskapelig produsert praksis. Grobunnen for evidensbevegelsen er resultatorientering, evaluering, kvalitetsutvikling eller forbedring og profesjonalisering (Grimen og Terum 2009).

⁶⁹ Grimen og Terum 2009, s. 13.

⁷⁰ Denne sammenhengen som jeg kommer nærmere inn på under kapittelet *Fronesis*, drøftes i *Den Nikomakiske etikk* bok VI

generelle regler på enkelttilfeller.[...] en forutsetning for individualisert behandling. [...] ikke en stringent logisk argumentasjon. Skjønn er en måte å resonnerer og argumentere på under betingelser av ubestemthet»⁷¹. Det er derfor grunn til å stille spørsmål ved hva som kan skje med skjønn i når læreren blir styrt av evidensbaserte teknikker og formuleringer. Dette spørsmålet er sentralt i forhold til definisjonen av skjønn i St.meld.nr.16 (2006-2007) «Slik identifisering innebærer både å vurdere barnas utvikling og kompetanse og å kunne anvende et profesjonelt skjønn [...] Det finnes verktøy og hjelpemidler som kan være til nytte i en slik vurderingsprosess»⁷². Skjønn kan i denne sammenhengen bli forstått som teknikk i en vurderingsprosess.

I følge Grimen er det tre nye trekk ved evidenstenkningen som er relevant for en profesjon og spesielt lærerprofesjonen som er uløselig knyttet til skjønn. Det første er «organisasjoner for kvalitetskontroll av den kunnskap som skal anvendes i profesjonell yrkesutøvelse»⁷³. Dette viser seg som nye former for ekspertvelde. Den evidensbaserte praksis kan gi samfunnet direkte i hånden en hardkokt evidens som plasserer praktikerens kunnskap langt nede i evidenshierarkiet. Det andre trekket er at «et spesifikt sett av prosedyrer for kunnskapssøking og kunnskapshåndtering sprer seg raskt og intendert fra utgangspunktet, som var medisinen, til de fleste profesjoner»⁷⁴. Dette viser hva som kan være evidenstenkningens grenser. Det tredje trekket er at «de nye kvalitetskontrollerende organisasjonene får politiske mandater til å drive med dette»⁷⁵ noe som får konsekvenser for hvilke betingelser som skal gjelde for profesjonelt ansvar. Et eksempel på en kvalitetskontrollerende organisasjon er OECD. OECD har stor innflytelse på hvordan den norske regjeringen tar beslutninger som kan stake ut en bedre strategi for forbedring av den pedagogiske praksisens kvalitet. De rådene som OECD har for norsk utdanningspolitikk er vurdering av læreren, og vurderingen må ta utgangspunkt i standarder som gir et klart, tydelig og konsist «[...] statement or profile of what teachers are expected to know and be able to do»⁷⁶, felles forståelse i form av «[...] a powerful mechanism»⁷⁷ og denne

⁷¹ Grimen og Terum 2009, s. 13.

⁷² St.meld.nr.16 2006-2007, s. 11. «Eksempler på effektive tiltak [...] er valgt ut på bakgrunn av dokumentert effekt, og de illustrerer mangfoldet i det gode og systematiske utviklingsarbeidet». Det er nesten som jeg kan tro at teknikker for det å bruke skjønn på riktig måte er et godt arbeid.

⁷³ Grimen 2009 s. 191.

⁷⁴ Grimen 2009 s. 191.

⁷⁵ Grimen 2009 s. 192.

⁷⁶ OECD 2011 s. 85

mekanismen «[...] *need to be informed by research and express [...] what effective teachers are expected to know and be able to do*»⁷⁸. Kontrollen av pedagogisk praksis er sterk.

Grimen og Terum (2009) hevder at «*Evidenstankegangen står i samme type tradisjon som positivismen i forståelsen av forholdet mellom teori og praksis*»⁷⁹. Det er mange likheter mellom evidenstenkning og positivisme. Hovedsakelig består likhetene i prinsippet om den generaliserbare viten *episteme* og den positive innstillingen til at *episteme* er den eneste rettesnoren for praksis. Et annet felles trekk er troen på «*en relativt enkel, nesten reseptmessig, oversettelse fra vitenskap til praksis og en tendens til å betrakte forholdet mellom vitenskap og praksis som en ny type oversettelsesproblem som er det samme, uansett fagfelt*»⁸⁰. Vitenskapens mål er å kunne fremme det positive, for eksempel ved å skille mellom viten om hva som virker og ikke virker, og rette et sterkt fokus på «*what works*». Evidensbasering av praksis kan føre til standardisering, og utøvelsen av skjønn som er et kjennetegn i praktisk kunnskap, kan bli vanskelig. Skjønnnet ivaretar de komplekse situasjonene som det ikke finnes noe eksakt svar på. Kan evidensbasering føre til at det komplekse i de utfordringene som en lærer møter ikke blir ivaretatt?⁸¹

Denne tilnærmingen til pedagogisk praksis passer kanskje best på de enkle utfordringene som lett kan avgrenses. Kan dette bety at det er bare de situasjonene som allerede er definert på et generelt grunnlag og tilknyttet en evidensbasert praksis som det er interessant å gjøre noe med fordi løsningen allerede er å finne i kunnskap om hva som virker?

Grimen og Terum (2009) hevder at selv om det er mange likheter kan man ikke kalle evidenstenkningen for positivisme i ny drakt. Derimot kan evidenstenkningen være et moderne opplysningsprosjekt. Et opplysningsprosjekt har opphav i at det er noe som må endres på fordi de gamle sannhetene blir utfordret av nye sannheter. *Episteme* er i endring og synet på hva som er det sanne forandres. Den gamle kunnskapen blir satt i et kritisk lys og ny kunnskap utvikles. Dette er en anomali. *Episteme* utfordres stadig av anomalier, men den gamle kunnskapen har fremdeles et ord med i laget. Det er når hele grunnlaget for den eksisterende *episteme* raser sammen at det blir et paradigmeskifte og et helt nytt syn på

⁷⁷ OECD 2011 s. 85.

⁷⁸ OECD 2011 s. 85

⁷⁹ Grimen og Terum 2009, s. 195.

⁸⁰ Grimen og Terum 2009 s. 195.

⁸¹ Evidensbasert praksis imøtegår det komplekse på den måten at det skal utarbeides standarder som «[...] *express the complexity of what effective teachers are expected to know*» (OECD 2007, s.85).

verden. Evidenstenkningens grunnlag er endringsprosesser, og man forsøker å finne strategier som kan forbedre for eksempel en praksis som ikke fungerer godt nok i forhold til de planene som er lagt. Om det er slik at evidensbevegelsens løsninger har et poeng i forhold til kunnskap om hva som virker og ikke virker for å bedre en praksis, kan det være riktig å ta denne kunnskapen i betraktning. På en annen side er det fullt mulig å være kritisk og undrende til utsagn fra utdanningspolitikk og evidenstenkning som for eksempel at læreren må endre sin pedagogiske praksis gjennom det å imitere «[...]models of good practice for example entrepreneurs brought into the classroom to enhance learning»⁸². Dette kan gi signaler om at læring av nye ferdigheter skjer på den behavioristiske måten. Det skal også skapes en ny og dypere forståelse for pedagogikk gjennom det å endre «the nature of pedagogy»⁸³. Det er i denne sammenhengen at det er mulig å snakke om et helt nytt syn på pedagogikk. Pedagogikk strekker seg tilbake til antikken og Aristoteles' kunnskapsform *fronesis*. Denne tradisjonen bærer på en autoritet som det ikke er så lett å sette en strek over. Men siden pedagogikkens nye natur blir identifisert som «technologies of teaching and learning»⁸⁴ «identifying what works,[...] learning about what works in the most secure ways»⁸⁵, «kunnskap om hvilke metoder som virker»⁸⁶, «hvilke tiltak som har effekt»⁸⁷ kan det i vår tid hvor teknisk rasjonalitet er toneangivende være sterke krefter i sving for å gjøre pedagogisk praksis til en ferdighet som er basert på forskning om effektiv undervisning som er sikker, teknisk, målbar og hvor kvalitet er mulig å sette inn i et tallsystem. Evidenstenkningen legger stor vekt på kvalitetskontroll av den kunnskapen som blir praktisert, og grunnlaget for beslutninger må være tydelige og kunne begrunnes i viten om hva som virker når det gjelder spørsmålet om hva som må gjøres. Hvorfor er det blitt slik?

Kenneth R. Howe (2011) stiller spørsmål ved om det kan finnes positivistiske dogmer i utdanningsvitenskap i form av skillet mellom kunnskap om hva som virker og kunnskap om hva som ikke virker som har sitt opphav i fakta (*episteme*). «Die Dichotomie von Tatsachen und Werten durch und durch positivistisch ist»⁸⁸. Positivismen florerer på flere områder, og

⁸² EU 2012 s. 10

⁸³ EU Rethinking Education 2012 s. 20.

⁸⁴ EU 2012 s. 20.

⁸⁵ OECD 2007 s. 34.

⁸⁶ St.meld.nr 31 2007-2008 s. 67.

⁸⁷ St.meld.nr.16 2006-2007 s. 63.

⁸⁸ Howe 2011, s. 63.

et av disse områdene er den nye vitenskapelige ortodoksi⁸⁹ innenfor utdanningsforskning. Dikotomien mellom fakta og verdi, metodediskusjon og vitenskapelige undersøkelser i forhold til pedagogisk praksis er et eksempel på en ny vitenskapelig ortodoksi. I følge Howe «[...] *massnahmen zur Verbesserung wissenschaftlicher Forschung in der Pädagogik zu ergreifen*»⁹⁰. De randomiserte kontrollerte forsøkene står øverst i evidenshierarkiet som den metodologiske gullstandarden for «*Hochwertige wissenschaftliche Forschung in der Pädagogik*»⁹¹. Howe hevder at det hersker en epistemisk status i forhold til eksperimentelle metoder som argumenterer for et kausalt regularitetsprinsipp. Det stilles ingen spørsmål om intensjonal kausalitet som en verdi av den grunn at denne formen for kausalitet er et problem for eksperimentelle forskningsdesign. Et eksempel kan være relasjonen mellom lærer og elev, og lærer og klasse som dreier seg om hvordan vi kan gjøre skolen til et godt sted å være som en verdi i seg selv. Denne relasjonen har ikke opphav i presise prinsipper for atferd som ser mennesker som positivt ladede partikler. Dette perspektivet gjenspeiler en positivistisk holdning til relasjon som legger grunnlaget for en teknokratisk tilnærming til danning med utgangspunkt i en *eidōs* (plan, design).

I følge Walter Herzog (2011) hører evidensbasert politikk og evidensbasert praksis sammen.

*«Es scheint nicht um evidenzbasierte Politik oder Praxis zu gehen, sondern um Politik und Praxis. Der Evidenzbegriff dient als Klammer, um Politik und Praxis zu verbinden. [...] dass mittels evidenter Erkenntnisse auf die Gestaltung der Praxis eingewirkt werden soll»*⁹².

Evidensbasert praksis er mer et politisk program enn det er et pedagogisk program, og hensikten er å kunne kontrollere pedagogisk praksis. For pedagogen kan denne kontrollen føre til at profesjonaliteten svekkes. Det nære forholdet mellom politikk og praksis viser til at utviklingen av en praksis først og fremst skal hvile på en generell evident innsikt. Poenget er intervensjonens virkning. «*Das Stichwort lautet what works? Um diese Frage kreisen [...] eine evidenzbasierte Politik und Praxis. [...] Evidenz meint «evidence about what works»*»⁹³.

Evidensbasert praksis er et utdanningspolitisk mål, og det å kunne kontrollere at forskning får innvirkning på praksis har en forførende kraft. De utdanningspolitiske målene som

⁸⁹ Ortodoksi er satt sammen av de greske begrepene *orthos* og *doxa* og betyr den sanne tro.

⁹⁰ Howe 2011, s. 65.

⁹¹ Howe 2011, s. 65.

⁹² Herzog 2011, s. 123.

⁹³ Herzog. 2011, S. 126.

evidensbasert praksis skal oppnå har karakter av å være en bevegelse⁹⁴ innenfor en fundamentalistisk *episteme*. Herzog stiller spørsmål ved om det er mulig å plassere vitenskap på et sikkert fundament. I følge Kuhn⁹⁵ beveger vitenskap seg på gyngende grunn. Evidensbasert praksis kan gjennom forskning derfor vise seg å være en kunnskap som kan forandre seg når det motsatte kan bevises. For å gjøre evidensbasert praksis sikker er det avgjørende å kunne argumentere for hva som ligger til grunn for en bestemt evidensbasert praksis. I dette bildet markerer randomiserte kontrollerte forsøk seg sterkt ut i forhold til vitenskapsteoretisk og metodologisk argumentasjon. Når denne argumentasjonen blir det viktigste kan den evidensbaserte praksis føre til et feilaktig bilde av pedagogisk praksis. En slik teknokratisk forståelse av praksis kan føre til en fundamentalistisk forståelse av vitenskap. Noe som i seg selv er uholdbart i forhold til kompleksiteten som kjennetegner pedagogisk praksis. Eksperimentell forskning har misforstått vitenskap når evidens blir likestilt med fakta, sannhet og bevis, og at en fundamentalistisk tolkning av eksperimenter legges som grunnlag for evidensbasert pedagogikk. Læreren handler under betingelser som ikke er forutsigbar og som ikke er mulig å planlegge til punkt å prikke. Det er vanskelig å kontrollere alt som skjer på forhånd.

I boken *Wissen, was wirkt* diskuterer Johannes Bellmann og Thomas Müller (2011) evidensbasert praksis og viten om hva som virker. «*Evidenzbasierte Pädagogik zielt auf ein Wissen, was wirkt, und unterstellt damit nicht nur ein bestimmtes Wissen über kausale Zusammenhänge in der sozialen Welt, sondern auch ein Transfer dieses Wissens in Bildungspraxis und Bildungspolitik*»⁹⁶. De hevder at begrepet å vite hva virker har en dobbel betydning «[...] *ein Wissen über das, was wirkt. [...] ein Wissen, das wirkt*»⁹⁷. Denne doble betydningen viser til forholdet mellom *episteme* og *techne*. I det øyeblikket *techne* begynner å eksperimentere med viten om hva som virker, det vil si å utvikle teknikker med opphav i viten om hva som virker, går denne viten i retning av det å vite hva som virker i praksis. Det vil si en viten som allerede er på vei inn i praksisfeltet og gjør seg virksom gjennom ulike former for kommunikasjon, informasjon og strategier som skal endre lærerens pedagogiske praksis, og samtidig legge et nytt grunnlag for kunnskapens praktiske arnested. Det vil si å

⁹⁴ For eksempel evidensbevegelse (evidence movement).

⁹⁵ Herzog 2011, s. 133. Thomas S. Kuhn 2002.

⁹⁶ Bellmann og Müller 2011, s. 9.

⁹⁷ Bellmann og Müller 2011, s. 9.

bestemme hvor det vitenskapelige skapet skal stå i pedagogikkens skolestuer, hva det skal inneholde og hvordan innholdet i dette skapet skal virke.

DEL 2.

2.0 De aristoteliske kunnskapsformene i *Den Nikomakiske etikk*.

I avhandlingens andre del er de aristoteliske kunnskapsformene *episteme*, *techne* og *fronesis* et sentralt tema. Jeg har tatt utgangspunkt i *Den Nikomakiske etikk* i forhold til hvordan jeg forstår/tolker *episteme*, *techne* og *fronesis*. I forhold til forståelser/tolkninger av de aristoteliske kunnskapsformene i vår tid har jeg som nevnt tidligere i avhandlingens første del, lest litteratur innenfor den hermeneutisk/fenomenologiske tradisjon. Mine drøftinger av *episteme*, *techne* og *fronesis* er et resultat av den situasjonen jeg til enhver tid befinner meg i, og som har dannet mine perspektiver innenfor min horisont. Det er min forståelse av de aristoteliske kunnskapsformene i forhold til ulike forståelser/tolkninger i vår tid som er det sentrale. Spesielt med tanke på kunnskapsformenes epistemologiske og metodologiske omforminger. Omforminger av de aristoteliske kunnskapsformene i vår tid kan legge grunnlaget for et annerledes perspektiv og andre holdninger i forhold til forståelsen av lærerens praktiske dømmekraft.

2.1 Innledning *episteme*.

Aristoteles hevdet at teoretiske beskrivelser av den riktige måten å leve på er til liten hjelp når det kommer til den konkrete applikasjonen i forhold til menneskets erfaring i livet. *Episteme* var forbeholdt det teoretiske ønsket om å vite, og var et viktig foretak i antikken som avløste de mer ikke-vitenskapelige formene for kunnskap som hadde opphav i fortellingene (*mythos*). *Episteme* var likevel ikke den avgjørende utgangen eller kunnskapen. Kanskje på grunn av at kunnskapens grunnlag var et resultat av teknikker, bestemte prosedyrer og vitenskapelige undersøkelser. Kunnskapsformene *sophia* og *fronesis* hadde på hver sin måte et filosofisk omdreiningspunkt som i antikken ble forstått som den avgjørende kunnskapen, henholdsvis i form av filosofisk visdom og praktisk filosofi som ikke var bestemt av prosedyrer, men som var en form for liv, det vil si *praxis*. *Episteme* knyttet seg til det sansbare som kunne undersøkes på en vitenskapelig måte for å oppnå teoretisk viten om det

uforanderlige. *Sophia*⁹⁸ og *fronesis* var kunnskap som gikk utover det sansbare gjennom tenkning og refleksjon i forholdet mellom nærhet og avstand til verden. *Theoria* og *pathos* (tilstedeværelse) er sentrale begreper innenfor *sophia* og *fronesis*. Syllogismen som teknikk i forhold til det som ble undersøkt er sentralt for *episteme*.

2.2 *Episteme*, den vitenskapelige kunnskapen.

Jeg trodde først at det skulle være en enkel sak å skrive om *episteme*, siden denne kunnskapen er en teoretisk kunnskapsform, og på denne måten kan kjennetegnes ved faste rammer og tydelige avgrensninger. Fullt så enkelt ble det ikke. *Episteme*; den klassiske forståelsen av teoretisk kunnskap kan forstås på ulike måter og det er forskjellige definisjoner av denne kunnskapsformen. Min forståelse av *episteme* tar utgangspunkt i *Den Nikomakiske etikk*. Gjennom de tekstene jeg har lest kommer det fram ulike forståelser/tolkninger av *episteme*. *Episteme* blir først og fremst forstått som teoretisk og vitenskapelig kunnskapsform, men avgrensningene kan være vage og noen ganger oppsiktsvekkende. *Episteme* utvider rammene i forhold til sin *hexis*.

Tyngdepunktet for endringene ligger kanskje i den vitenskapelige tradisjonen som startet med Platons og Aristoteles' syn på overgangene og skillet mellom teori og praksis, det store spørsmålet om hva som kan legge grunnlaget for om noe er en vitenskapelig kunnskap eller ikke, og om den vitenskapelige kunnskapens sikre eller usikre ståsted.

Kunnskapsformen *episteme* har sin egen historie som strekker seg fra den før-sokratiske *theoria* i en tid hvor *episteme* rett og slett betydde kunnskap, og kanskje helt fram til den evidensbaserte *theoria* i vår moderne tid. *Episteme* har kanskje den samme substansen, men *episteme* har oppstått i nye former og med et sterkere fokus på instrumentell kunnskap. En annen side ved *episteme* er at denne kunnskapsformen har endret karakter fra å være en teoretisk kunnskap til å bli en kunnskap som kan danne prinsipper for *etos*. *Etos* kan bli forstått som et prosjekt innenfor *fysis* (materiale) hvor endringsbetingelsene finnes innenfor et vitenskapelig rammeverk.

I boken *Sannhet og metode* (2012) drøfter Hans-Georg Gadamer et spørsmål som Aristoteles stilte om hva som kan ligge til grunn for «*det å gi en riktig vurdering av fornuftens rolle i*

⁹⁸ *Sophia* er en intellektuell kunnskapsform i *Den Nikomakiske etikk* og blir over satt til filosofisk visdom.

moralske handlinger»⁹⁹. Hva slags kunnskap er dette? Denne kunnskapen defineres ikke innenfor *episteme*, men er kunnskap og en tenkning som står i nær sammenheng med det menneskelige livet og er bestemt av menneskets forståelse. Denne kunnskapen er ingen kunnskap i vitenskapelig forstand. *Episteme* dreier seg om viten om saker og ting (gjenstander, prisipper, natur) og er et forhold mellom *episteme* og sak. Spesielt med tanke på at grekerne oppfattet vitenskap innenfor et matematisk bilde. I følge Gadamer er *episteme* «en viten om det uforanderlige basert på beviser, og som derfor enhver kunne lære»¹⁰⁰. *Episteme* dreier seg om en avgrensning av moralsk viten i forhold til matematisk kunnskap. *Episteme* er ikke en vitenskap om *etos*. Mennesket som handlende kan ikke formes inn i en uforanderlig og fast form. Å være et handlende menneske er i følge Aristoteles «an activity of soul which follows or implies a rational principle [...] without qualification in all cases, eminence in respect of goodness being added to the name of the function»¹⁰¹. [...] By human virtue we mean not that of the body but that of the soul¹⁰² [...] “achievable by action”¹⁰³. Det er denne kunnskapen “moral virtue”¹⁰⁴ som er en annen kunnskap enn «intellectual virtue»¹⁰⁵. *Etos* er en sak for *fronesis*, og *fysis* er en sak for *techne* og *episteme*.

I bok VI i *Den Nikomakiske etikk* gjør Aristoteles greie for fem intellektuelle *virtues* (dygder); *episteme*, *techne*, *fronesis*, *sophia* og *nous*¹⁰⁶. Det er derfor mulig å se de fem kunnskapsformene i sammenheng og ikke som adskilte enheter som bærer på sin egen sannhet skilt fra de praktiske sammenhengene kunnskapen blir til innenfor, og disse kunnskapsformenes tilhørighet til det menneskelige livet. På en annen side skiller Aristoteles mellom de ulike kunnskapsformene ved at de hver på sin måte fungerer på sitt beste i forhold til «its proper work»¹⁰⁷. Det vil si at hver enkelt kunnskapsform har sin egen *aretè* og sin *hexis* (karakter).

⁹⁹ H.-G. Gadamer 2010, s. 351.

¹⁰⁰ H.-G. Gadamer 2010, s. 353.

¹⁰¹ *Den Nikomakiske etikk* (NE) 1098a 5-10.

¹⁰² NE 1102a 15-16.

¹⁰³ NE 1097a 23.

¹⁰⁴ NE 1103a 14-15.

¹⁰⁵ NE 1103a 14-15

¹⁰⁶ NE 1129b 14-18.

¹⁰⁷ NE 1139a 16.

I følge Aristoteles er de fem intellektuelle kunnskapsformene bestemt av en felles holdning i forhold til «*its proper work*»¹⁰⁸ i form av mellomposisjonen «[...] *not the excess nor the defect*»¹⁰⁹, and that the intermediate is determined by the dictates of the right rule¹¹⁰. *Episteme*; «*scientific knowledge*»¹¹¹, er en kunnskapsform som ikke er «*incidentally*»¹¹². Det vil si at «*The conviction of pure science must be unshakable*»¹¹³ [...] «*Demonstrative knowledge must rest on necessary basic truths; for the object of scientific knowledge cannot be other than it is*»¹¹⁴. *Episteme* er en vitenskapelig kunnskapsform hvor det rasjonelle prinsippet styres inn mot vitenskapelig kunnskap som ikke kan være annerledes, men som på samme tid [...] *as in all other matters, there is a mark to which the man who has the rule looks, and hightens or relaxes his activity accordingly*»¹¹⁵. Aristoteles skiller ut kunnskap som kan endre seg fra *episteme* i form av forskjellen mellom vitenskapelig og deliberativ (overveiende, refleksiv) «[...] *scientific and the deliberative*»¹¹⁶. *Episteme* er en intellektuell «*state by virtue*»¹¹⁷, [...] *of intellect*¹¹⁸, [...] *which grasps a rational principle – one by which we contemplate the kind of things whose originative cause are invariable, [...] scientific knowledge is, if we are to speak exactly and not follow mere similarities [...] that what we know is not even capable of being otherwise; of things capable of being otherwise we do not know, when they have passed outside our observation, whether they exist or not [...] every science is thought to be capable of being taught, and its object of being learned. [...] Scientific*

¹⁰⁸ NE 1139a 16.

¹⁰⁹ NE 1104a 11-27, 1106a 26, 1107a 27.

¹¹⁰ NE 1107a 1, 1103b 31, 1114b 29, NE 1138b 17-19.

¹¹¹ NE 1139b 18.

¹¹² NE 1139b 34.

¹¹³ *Posterier Analytics* bok 1; 72b 4.

¹¹⁴ *Posterier Analytics* bok 1; 74b 5-6.

¹¹⁵ NE 1138b 20

¹¹⁶ NE 1139a 12.

¹¹⁷ *Den Nikomakiske etikk* (NE) 1139b 15. *Virtue* kan oversettes til dygd. Aristoteles gjør greie for *virtue* på denne måten ; «*Virtue too is distinguished into two kinds in accordance with this difference; for we say that some of the virtues are intellectual and others moral, philosophic wisdom and understanding and practical wisdom being intellectual, liberality and temperance moral. For in speaking about a man's character we do not say that he is wise or has understanding, but that he is good-tempered or temperate; yet we praise the wise man also with respect to his state of mind; and of states of mind we call those which merit praise virtues. Virtue then, being of two kinds, intellectual and moral, intellectual virtue in the main owes both its birth and its growth to teaching (for which reason it requires experience and time), while moral virtue comes about as a result of habit, whence also its name ethike is one that is formed by a slight variation from the word ethos (habit). From this it is also plain that none of the moral virtues arises in us by nature*» NE 1103a 4- 18.

¹¹⁸ NE 1103a 14-16. «*Virtue, then, being two kinds, intellectual and moral, intellectual virtue in the main owes bot hits birth and its growth to teaching (for which reason it requires experience and time)*».

*knowledge is, then, a state of capacity to demonstrate*¹¹⁹. Uforanderlige kunnskap kan ikke være annerledes. Kunnskap som ikke har opphav i bestemte årsaker endrer seg ved at årsakene varierer og kan bli forstått på nye måter gjennom refleksjon.

Sophia er en kombinasjon av *episteme* og *nous* (*intuitive reason*) «[...] *therefor wisdom must be intuitive reason combined with scientific knowledge – scientific knowledge of the highest objects which has received as it were its proper completion*»¹²⁰, «[...] *philosophic wisdom is scientific knowledge, combined with intuitive reason, of the things that are highest by nature. This is why we say Anaxagoras, Thales and men like them have philosophic but not practical wisdom [...] and why we say they know things that are remarkable, admirable, difficult, and devine, but useless; viz. because it is not human goods that they seek*»¹²¹. Målet for *episteme* er de tingene som har sin opprinnelige årsak i det som er uforanderlig; det vil si at f. eks. geometriske figurer har sin opprinnelige årsak i det som ikke kan være annerledes.

*Mythos*¹²² var i følge Aristoteles kunnskap som sto på ikke-vitenskapelig grunn siden *mythos* ikke kunne føre bevis for de vitenskapelige oppdagelsene som ble overført gjennom *mythos*. Handlingene *mythologikos* hadde sin egen sannhet gjennom fortelleren. *Episteme* er den presise og eksakte formen for vitenskapelig kunnskap, og det vi vet med sikkerhet kan ikke være annerledes. Med andre ord; det vi ikke vet med sikkerhet er ikke *episteme*, og det som kan vise seg å være annerledes viker unna den *epistemiske* formen på en måte som gjør at vi må ta i bruk en annen kunnskapsform for å finne ut av hva som er tilfelle og ikke. *Episteme* kan være kunnskap om det som er nødvendig å oppnå viten om. Havet er et universelt fenomen og i følge Aristoteles var det ikke tilstrekkelig kun å konkludere med at havet er opprinnelsen til alt. *Episteme* om havet var avhengig av nøyaktige og vitenskapelige prosedyrer for å komme til bunns.

Episteme ble utviklet av antikkens filosofer, først og fremst av Platon, for å kunne skille ut den sanne, berettigede tro. I følge Aristoteles er *episteme* “*scientific knowledge [...] of which*

¹¹⁹ NE 1139b 12-30. [...] *for it proceeds sometimes through induction and sometimes by syllogism*. NE 1141b 31-33, b 6 “*Scientific knowledge is judgement about things that are universal and necessary, and the conclusions of demonstration, and all scientific knowledge, follow from first principles (for scientific knowledge involves apprehension of a rational ground) [...] it is intuitive reason that grasps the first principles*”.

¹²⁰ NE 1141a 16-19.

¹²¹ NE 1141b 3-8.

¹²² “*Für (Aristoteles) ist Mythos ein natürlicher Gegensatz zum Logos und zu dem, was wahr ist*” Gadamer 1993, s. 172. Fortelleren som er i handlingen det fortelles om; *mythologikos*, blir betegnet som *Mythos*; «*den erzählbaren Inhalt der Handlung*» Gadamer 1993, s. 172.

the soul possesses truth by way of affirmation or denial [...] we do not include judgement and opinion because in these we may be mistaken»¹²³. Det å utøve skjønn (*judgement*) og det å ha en mening (*opinion*) om noe kan slå ut begge veier, både sant og ikke sant, bra og ikke bra, og er derfor en kunnskap som ikke er «*unshakable*»¹²⁴, men «*incidentally*»¹²⁵. *Episteme* er vitenskapelig kunnskap, men kan *episteme* bli forstått som teoretisk viten? Er det slik at vitenskapelig kunnskap er det samme som teoretisk kunnskap, og at det er begrepet teori som kan bestemme hva som er vitenskapelig og ikke?

I boken *Vitenskapelige revolusjoners struktur* (1996;2002) hevder Thomas Kuhn at «*Termen vitenskap er i svært stor grad forbeholdt felter som åpenbart gjør fremskritt*»¹²⁶. Det store spørsmålet er «*[...] i det store og hele å finne en definisjon av denne besværlige termen [...]* Kan det være så viktig å definere vitenskap?»¹²⁷. Er det nødvendig med bestemte kjennetegn for å kunne definere termen vitenskap? Et spørsmål som stilles er for eksempel «*Hvilke endringer av teknikk, metode eller ideologi kunne eventuelt føre til fremskritt?*»¹²⁸. Dette spørsmålet kan det være vanskelig å gi et svar på bare ved å vise til en generell definisjon av vitenskap. Kanskje antikkens filosofer i mindre grad var opptatt av å diskutere om deres praksis var mer vitenskapelig enn de som praktiserte en *techné*? Var det av den enkle grunn at filosofene hadde en formening om hva som var vitenskap, eller var det filosofien de var enige om? Antikkens filosofer var opptatt av forbindelsen mellom begrepet vitenskap og fremskritt, og på samme tid var de enige om filosofien som en praksis nedsenket i *theoria*. I følge Hans-Georg Gadamer (1981) var *theoria* en livsform og en form for praksis som ikke først og fremst rettet fokuset mot fremskritt. «*[...] the Greek thought that held the rising to clarity of knowledge and the happiness of theoria to be the supreme form of human life*»¹²⁹, «*because it is choiceworthy, it is neither capable nor in need of a justification of its desirability from the standpoint of its purposiveness [...]*This is what the Greeks called *theoria*

¹²³ NE 1139b 16-17. *Opinion* kan oversettes til tro eller mening, og kan være et ekko av Platons ide om *doxa*. *Judgement* og *opinion* er ikke «*states by virtue of which the soul possesses truth by way of affirmation or denial*» NE 1139b 15, 18. Det er «*five states by virtue of which the soul possesses truth by way of affirmation or denial (...)* art, scientific knowledge, practical wisdom, philosophic wisdom, intuitive reason” NE 1139b 16-17.

¹²⁴ NE 1139b 34.

¹²⁵ NE 1139b 34.

¹²⁶ Kuhn 2002, s. 151.

¹²⁷ Kuhn 2002, s. 151.

¹²⁸ Kuhn 2002, s. 152.

¹²⁹ H.-G. Gadamer 1981 s. 58.

[...] *in the end this is the birth of the concept of reason*¹³⁰. *Theoria* var opphavet til fornuft, innsikt og rasjonell tenkning. Innsikt eller fornuft ble kalt for *nous* og er en av de aristoteliske kunnskapsformene. Filosofene i den før-sokratiske *theoria* var ikke opptatt av å opprette et bestemt vitenskapelig begrep som var dekkende for denne formen for rasjonell tenkning. Likevel var *nous* aktivt i bruk også i denne tiden. Det er kanskje ikke begrepet *nous* som kan skille ut den riktige rasjonelle tenkningen i seg selv, eller for å tenke rasjonelt så må denne aktiviteten kalles noe ved å bruke et bestemt begrep som kan dokumentere at nå har jeg tenkt rasjonelt fordi jeg har tenkt på en måte som kalles *nous*. Rasjonell tenkning er praktisk.

Nous og *episteme* var en egen form for rasjonell tenkning i prosessen med å utvikle teoretisk kunnskap. I følge H.-G. Gadamer (1993) er ikke rasjonell tenkning kun knyttet til begrepet *episteme*. Antikkens vitenskapsbegrep *episteme* er i seg selv rasjonell på en måte som er annerledes enn den moderne vitenskapens tekniske rasjonalitet «*Unter dem Wissensbegriff der Antike, demzufolge Wissenschaft (Episteme) die reine Rationalität meint und überhaupt nicht Empirie*»¹³¹, “*Theory has become a notion instrumental to the investigation of truth and the garnering of new pieces of knowledge*”¹³². Hva var grunnen til at det ble aktuelt å utvikle vitenskapelig kunnskap i antikken, og hva var det denne kunnskapsformen kunne bidra med i forhold til framskritt? Forholdt det slik at ved å opprette nye former og navn for kunnskap så var sann, berettiget tro en betingelse for at kunnskap var vitenskapelig, og som derfor kunne skille mellom ikke-vitenskapelig og vitenskapelig kunnskap?

Aristoteles åpner *Metafysikken* bok I med «*All men desire to know [...] this is the delight we take in our senses; for even apart from their usefulness they are loved for themselves; and above all others the sense of sight. For not only with a view to action, but even when we are not going to do anything, we prefer seeing*¹³³ (one might say) to everything else. The reason is that this, most of all the senses, makes us know and brings to light many differences between things»¹³⁴. I følge Gadamer (2010) kan synet overse mye “[...] *samtidig som det foregriper og «ser inn» det som slett ikke eksisterer*»¹³⁵. Det å se betyr ikke å observere noe for eksempel sanselig evidens. Det er ikke en ren betraktning, men en fornemmelse av noe som noe. Det

¹³⁰ H.-G. Gadamer 1981 s. 77. I følge Gadamer var *theoria* forstått som *kalon* («beautiful»).

¹³¹ H.-G. Gadamer 1993, s. 172.

¹³² H.-G. Gadamer 1981 s. 69.

¹³³ Aristoteles “*seeing*” kan være et ekko av Platons “*lover of sight*” (*doxa*) i dialogen *Republic*.

¹³⁴ *Metaphysics* bok I 980a 20-30.

¹³⁵ H.-G. Gadamer 2010, s. 121.

vi ser er ikke noe bestemt som vi vet på forhånd, og har ingen gitt mening. «Å se betyr å dele opp [...] for eksempel ved å se på et fikserbilde¹³⁶, ser vi ikke ennå hva det er»¹³⁷. Vi vakler i mellom ulike forståelser, og fikserbildet representerer denne vaklingen; «det er synets kval»¹³⁸. I følge Gadamer er det slik at når vi ser eller «ser inn» så er det noe som står klart for oss, og denne forståelsen beholder relasjonen til betydningsinnholdet enten det er en tekst, et kunstverk eller en handling. *Nous* er alltid i relasjon i forhold til betydning, og ikke i forhold til det observerbare.¹³⁹ I følge Aristoteles er det å se, en relasjon mellom forståelse, det å «se inn» det som ikke eksisterer og «brings to light many differences between things»¹⁴⁰.

Günter Figal (2010) drøfter *nous* med utgangspunkt i *Den Nikomakiske etikk*. *Nous* blir forstått som [...] *a reference to the love of perception [...] sight lets us recognize the most and make the most distinctions*¹⁴¹, “[...] *perceiving differences, and this in turn means seeing these differences in their belongingness and, thus, recognizing what is differentiated as what it is*”¹⁴². Forskjellene innenfor det som hører sammen framstår ikke som et virvar av synsinntrykk. I følge Aristoteles er forståelse en del av den intellektuelle kunnskapsformen *nous* (en form for innsikt) som sammenlignes med «*correctness of thinking*»¹⁴³. *Nous* er hverken vitenskapelig kunnskap eller teknikk, men den riktige tenkningen som en form for refleksjon. Figal hevder at “*The word reason has to do with “apprehending” [...] although*

¹³⁶ Et eksempel på et fikserbilde kan være bildet av det som ser ut som både *en and* og *en hare*. Det er ett bilde, men viser to figurer.

¹³⁷ H.-G. Gadamer 2010, s. 121

¹³⁸ H.-G. Gadamer 2010, s. 121

¹³⁹ I *Den Nikomakiske etikk* NE 1141a 1-2, a 6, er kunnskapsformen *nous* beskrevet som «*If then, the states of mind by which we have truth and are never deceived about things [...] is that it is intuitive reason that grasps the first principles*».

¹⁴⁰ *Metaphysics* bok I 980a 28.

¹⁴¹ Figal 2010, s. 333

¹⁴² Figal 2010, s. 333. «[...] *it is what is separated out from others and, in this, connected with others*”.

Forståelse, forstått som *nous* “[...] *is not fixed on the isolated individual thing, but rather produces a more or less clear overall picture [...] knowing that is to be comprehended as apprehending lies in this cognizance [...] grasping a situation, something like a sense of the whole [...] it is there all at once; like a text, and is apprehended in this simultaneity [...] one only knows that something is to be more precisely investigated if one has perceived or apprehended it as a whole*”.

¹⁴³ NE 1142b 8-13. [...] *since there is no such thing as correctness of knowledge, (since there is no such thing as error of knowledge), [...] the remaining alternative, then, is that it is correctness of thinking*». NE 1142a 35, b 1 – 9. “*Scientific knowledge it is not; for men do not inquire about the things they know about [...] readiness of mind is different from excellence in deliberation; it is a sort of skill [...] nor again is excellence in deliberation opinion of any sort [...] excellence in deliberation is clearly a kind of correctness*”.

sometimes in the sense of perceiving, usually in a different sense, namely, a "spiritual" one in some manner or other"¹⁴⁴.

Nous er en intellektuell kunnskapsform som kjennetegnes av å være i en relasjon til noe, og det er denne relasjonen som danner grunnlaget for *nous'* tenkning. På en annen side kan man si at *nous* alltid allerede er til stede på den måten at «[...] *reason takes up everything* [...], *Reason is in its essence nothing other than capable or possible*»¹⁴⁵, [...] *reason would be put into movement by what it apprehends, and it could not then be "without being affected"*"¹⁴⁶. *Nous* bringes i bevegelse av noe vi ikke forstår¹⁴⁷, men som vi forsøker å forstå uten at denne relasjonen er kausal i en snever betydning.¹⁴⁸ *Nous* kan ikke lokaliseres men kan kjennes igjen i form av hvordan et menneske forstår seg selv i forhold til menneskets forståelse av verden.

2.3 Teoretisk-vitenskapelig kunnskap – *episteme*.

Bernt Gustavsson (2009) stiller spørsmålet «*Vad är vetenskap?*»¹⁴⁹. Det finnes mange ulike former for vitenskap, og innenfor disse ulike vitenskapene finnes det ulike meninger om hva vitenskap er. Det tyske begrepet *Wissenschaft* betyr noe annet enn det engelske begrepet *Science*. *Wissenschaft* «[...] är ett klassificerande begrepp, det klassar olika typer av vetenskaper, medan science är idealtypiskt [...] det finns en normalkurva vars höjd utgörs av

¹⁴⁴ Figal 2010, s. 333.

¹⁴⁵ Figal 2010, s. 334.

¹⁴⁶ Figal 2010, s. 335.

¹⁴⁷ «*The lover of sight*». Øyet kan sammenlignes med «solen», det vil si at solen er kilden til lyset som kan gjøre tingene synlige. På grunn av denne forbindelsen og sammenhengen kan ikke *nous* og verden skilles fra hverandre som to verdener. *Nous* representerer åpenheten av verden, og verden er det som åpner opp for *nous*. *Nous* er ikke i verden; *it is just as wordly as the world is rational in its openness such that in reason state and in-a-state are congruent, (...) the world is always apprehended*. Det er lyset som drar den ikke-vitende opp fra hulen mot *doxa* og *episteme*, og videre mot dypere vitenskapelige analyser på veien mot *dianoia* og til slutt *Formene* (i en høyere atmosfære).

¹⁴⁸ Figal 2010, s. 336. "*If one thinks of not a blinding ray of light directed at one's eye but rather of the evenly strewn brightness of the day, then it may be said that light allows sight to be actual; in the light, sight is awake, whereas in the dark it rests in its possibility. Accordingly, reason would be moved into wakefulness by something analogous to light; it is the actual openness in which something can be apprehended, or, with Aristotle: reason itself insofar as it gives whatever is apprehendable*". *Nous* er [...] *placeless, [...] not discoverable, not localizable, but rather always only recognizable in terms of how a living being conducts itself based on its apprehension of the world*».

¹⁴⁹ Gustavsson 2009 s. 49. *Scientismen* reklamerer ofte for at løsningene har vitenskapelig dokumentert effekt. Jeg kan til og med kjøpe meg en helt vanlig eske med halspastiller som kan skilte med å ha vitenskapelig dokumentert effekt, og dermed er veien kort til forutbestemte virkninger.

fysiken»¹⁵⁰. Vitenskapstradisjoner kan skille mellom forklarende og forstående kunnskap. Naturen kan forklares og mennesket blir forstått. Er det mulig å forstå mennesket fullt og helt, og er det mulig å forklare alle menneskelige handlinger. I vår tid er det kanskje meningen at både forklarende og forstående vitenskap skal kunne finne svarene på alle spørsmålene som blir stilt. Vitenskapen framstår som en autoritet og praktiserer en ekspertise som kan gi råd både innenfor den menneskelige moralske væren og politisk praksis. Dette kalles for *scientisme* «*och innebär en extrem tro på vetenskapens förmåga att lösa mänskliga problem*»¹⁵¹. Kan det være slik i vår tid at det hersker en overdreven tro på universelle løsninger innenfor en bestemt vitenskap som kan finne svarene på alle utfordringer, både praktiske og teoretiske spørsmål? Kan dette være en blanding av *scientisme* og universalisme?

Grensen for hva som menes med *episteme* forandrer seg i forhold til ulike perspektiv og det ståstedet som danner utgangspunkt for perspektivet. I følge Gustavsson (2000) inngår *episteme* i en tradisjon som har opphav i Platons definisjon av kunnskap som sann, berettiget tro, og som har vokst fram i en lang tradisjon med røtter i den greske antikken. Den vitenskapelige kunnskapen har tre kjennetegn «*Det ena är att med erfarenhet, iakttagelse eller observasjon undersöka det vi vill skaffa oss kunskap om. Det andra är att ha en metod som säger oss hur vi ska gå tillväga i forskningsarbetet. Det tredje är en teori, att anlägga ett perspektiv som kan svara på våra frågor*»¹⁵². Den vitenskapelige kunnskapen *episteme* har både en empirisk, metodisk og teoretisk karakter. Dette doble forholdet tar utgangspunkt i Kants tanke om at empiri uten begrep er blind *episteme*, og begrep uten empiri er tom *episteme*¹⁵³. Den rasjonalistiske tradisjonen fra 1600 årstallet utviklet teorier om forholdet mellom menneske og verden og dette forholdet dannet grunnlaget for denne kunnskapens karakter. De kunnskapsteoretiske spørsmålene var sentral både for rasjonalistene og empiristene. Sentrum for disse spørsmålene har vært hvordan man kan vite at en kunnskap eller en *episteme* er sikker, og at vi vet og ikke bare tror. I følge Gustavsson følger denne kunnskapstradisjonen to spor for å kunne komme fram til et sikkert svar. «*Rationalister har huvudsakligen hävdad att kunskapen säkras med logiska og*

¹⁵⁰ Gustavsson 2009 s. 49

¹⁵¹ Gustavsson 2009 s. 61.

¹⁵² Gustavsson 2000, s. 38.

¹⁵³ «*Teori utan data är tom, data utan teori är blind*». Gustavsson 2000, s. 38.

matematiska bevis, medan empirister angivit erfarenheten som kunskapens säkra grund»¹⁵⁴. Utgangspunktet for vitenskap og filosofi var menneskets evne til undring og det å stille spørsmål om naturen. Naturen hadde på en måte sine naturlige forklaringer på spørsmålene i forhold til sakens natur. Filosofi og vitenskap var hovedsakelig en og samme praksis. Fra 1600 årstallet og videre fram i tid frigjorde de ulike vitenskapene seg fra filosofien og utviklet egne områder for kunnskap som kunne legge *episteme* på en sikker grunn gjennom sitt opphav i observasjon og erfaring, og den rasjonalistiske tradisjonen som legger hovedvekt på tanken, fornuften og kunnskapens teoretiske utgangspunkt.

De fleste som har stilt spørsmål om kunnskap i den vestlige kunnskapstradisjonen har stilt spørsmål om den menneskelige kunnskapens innhold og grenser. Historien begynner i den greske antikken og Platons syn på kunnskap. Platons definisjon av kunnskap som *episteme* holdes fortsatt ved like i et epistemologisk perspektiv. Tradisjonen med opphav i Platon bringer videre den objektive kunnskapen som i hovedsak bygger på at kunnskap er universell, det vil si at den gjelder alltid og overalt som sann. Den kunnskapen mennesket har skal speile den ytre virkeligheten slik at kunnskapen på en realistisk måte kan gjenspeile den objektive virkeligheten. Denne forståelsen av kunnskap er en kunnskapsrealistisk oppfatning. «*För Platon fanns möjligheten till objektiv kunskap, obunden av det samhälle och den kultur i vilken den framställs. För Aristoteles är vetenskaplig kunskap objektiv, men all kunskap är förankrad i olika gemenskaper och i olika verksamheter människan bedriver»¹⁵⁵.* I utgangspunktet finnes to skjellsettende kunnskapstradisjoner som har sitt opphav i antikkens filosofer Platon og Aristoteles.

Platon var den første som hevdet at kunnskap er noe annet enn det som vi bare tror eller har en mening om. *Episteme* var den sikre teoretisk-vitenskapelige kunnskapen i kontrast til *doxa*. *Doxa* betyr mening og noe vi tror er slik eller slik, men som kan forstås på andre måter. For Platon er det «*argumentet [...] de logiska resonemangen som vi kan berättiga kunskapen. Den sanna kunskapen når vi med hjälp av vår tankeförmåga»¹⁵⁶.* Tanken er at kunnskap må kunne stå på objektiv, sikker grunn og ved hjelp av denne grunnen er det mulig å skille mellom *episteme* og *doxa*. Definisjonen av Platons *episteme* avgrensar kunnskap til å være sann, berettiget tro. Denne forståelsen av *episteme* har lange tradisjoner i den vestlige

¹⁵⁴ Gustavsson 2000, s. 39.

¹⁵⁵ Gustavsson 2009, s. 43.

¹⁵⁶ Gustavsson 2000, s. 40.

kunnskapstradisjonen og danner også utgangspunktet for den moderne forståelsen av vitenskap. Men hvor skarp var egentlig grensen mellom *doxa* og *episteme*, og tilhørte *doxa* og *episteme* to adskilte verdener som ikke hadde noen sammenheng?

2.4 *Episteme, doxa og "the lover of sight"*¹⁵⁷.

I artikkelen *The Powers Argument in Plato's Republic* drøfter Ayca Boylu (2011) forholdet mellom *doxa* og *episteme*. Boylu hevder at Sokrates i dialogen *Republic* legger grunnen for en viktig konklusjon; *episteme* skal være idealet for det å kunne styre *polis*. Klokskap (som kan være en form for *doxa*) er ikke tilstrekkelig fordi denne kunnskapen mangler den sikre argumentasjonen i forhold til det å kunne forsvare eller begrunne en beslutning overfor både kloke og ukloke. I Platons dialog *Republic* bok V legger Sokrates grunnlaget for et skille mellom *doxa* og *episteme*, og mellom «*what he calls a "sight-lover" who believes in beautiful things, but doesn't believe in the beautiful itself [...] and a philosopher who believes in the beautiful itself*»¹⁵⁸. Sokrates hevder at "sightlover" lever i en drøm med utgangspunkt i *doxa* om det gode. Filosofen befinner seg i en våken tilstand og kan skille ut det gode i seg selv gjennom *episteme*. Argumentet for denne forskjellen er at *episteme* er "*cognitively superior to doxa*"¹⁵⁹ og «*[...] the objects of episteme are different from the objects of doxa*»¹⁶⁰. Det er forskjell mellom *doxa* og *episteme*, men kan dette forstås på den måten at de utelukker hverandre?

Episteme er teorien som danner grunnlaget for det gode i seg selv. *Doxa* er den kunnskapen som i varierende grad er deler av disse Formene, men er ikke Formen som sådan. *Doxa* er på en måte starten på en kognitiv reise mot *episteme* og *dianoia*. Det viktigste i denne reisen var å kunne forklare på en detaljert måte hvordan filosofen gikk fram for å oppnå en epistemisk Form på kunnskapen. Forutsetningen for *episteme* er allerede bestemt gjennom formålet for denne kunnskapen som er forskjellig i forhold til *doxa*. Det er gjennom dette argumentet Sokrates hevder at det er forskjeller mellom gjenstanden for *episteme* og gjenstanden for *doxa*. Gjenstanden for *doxa* er både noe som er og noe som ikke er (*esti* og *ouk esti*). Det vil si at denne kunnskapen ikke kan defineres bestemt, men at kunnskapen

¹⁵⁷ Boylu 2011 s. 107.

¹⁵⁸ Boylu 2011, s. 107.

¹⁵⁹ Boylu 2011, s. 107.

¹⁶⁰ Boylu 2011, s. 107.

beveger seg på et grunnlag som er i endring og kan være annerledes, og er bestemt av «[...] *the lover of sight who believes in beautiful things, but doesn't believe in the beautiful itself*»¹⁶¹. På denne måten er det mulig å si at *episteme* utgjør formelen for *the* «beautiful itself». Kan det være mulig at den utdanningspolitiske *episteme; en viten om hva som virker* kan være en formel for pedagogisk praksis i seg selv, og på samme tid formelen for pedagogikkens dypere mening.¹⁶² *En viten om hva som virker* kan bli forstått som et bilde på hva som kan legges til grunn for «the beautiful itself» innenfor praktisk kunnskap, praktisk kunnskap som gjenstand for *episteme* og læreren det elementet som gjennom valg av ulike metoder kan få «the beautiful itself» til å virke i praksis. Forutsetningen for det som skal virke er allerede bestemt innenfor *episteme*, og *techne* representerer verktøyet som kan overføre prinsippet om «the beautiful itself» til praksis.

Er det rom for at «sight-lover»¹⁶³ kan være den som kan skjelve mellom viten om hva som virker og en viten om hva som ikke virker når forutsetningen for *episteme* allerede har lagt grunnlaget?

Sakens kjerne er «[...] *the Powers Argument*»¹⁶⁴ og dreier seg om at *episteme* og *doxa* er forskjellig. Moderne epistemologi forklarer forskjellen mellom *episteme* og *doxa* som «*Two Worlds Theory*»¹⁶⁵ i forhold til at *doxa* og *episteme* er utelukkende forskjellig og disse to formene for kunnskap representerer hver på sin måte ulike sannheter, og er virksomme i to forskjellige sannhetsverdener (om det er slik at det finnes to verdener som har forskjellige sannheter). Kanskje i form av skillet mellom viten og ikke-viden, og *viden om hva som virker* og ikke-viden om hva som virker. *The Power Argument* i *the Two Worlds Theory* kan i denne sammenligningen vise seg som viten om viten, og viten om ikke-viden, og på den andre siden, ikke-viden om viten og ikke-viden om ikke-viden. Den moderne epistemologiens sentrale ide dreier seg om «[...] *that one cannot turn one's belief into knowledge, nor can one believe that which one knows*»¹⁶⁶. Kan dette synet speile Platons *episteme*? Boylu (2011)

¹⁶¹ Boylu 2011, s. 107.

¹⁶² Stortingsmelding nr 16, (2006-2007), s. 65. «[...] *utgangspunkt i forskning og kunnskap om hva som har effekt*» St.meld.nr.31 2007-2008. OECD 2007, s. 154 «[...] *the heart of educational practice*»

¹⁶³ Boylu 2011, s. 107.

¹⁶⁴ [...] *The Powers Argument is important for two main reasons. Plato's aim in the Republic is to shed light on the nature and value of the ideal soul [...] of the ideal polis. [...] the ideal polis is one that is just in that every class does its own work. [...] in the ideal soul, reason should be the ruling part*". Boylu 2011, s. 108.

¹⁶⁵ Boylu 2011, s. 108.

¹⁶⁶ Boylu 2011, s. 108.

hevder at moderne epistemologi kan misforstå forståelsen av *episteme* slik dette forholder seg i forhold til Platons lære. Platons *episteme* har kanskje ført til ulike kontroverser i vår moderne tid. Om det er slik at viten og det vi ikke vet er to ytterpunkter, kan det likevel finnes en sammenheng mellom viten og ikke-viten? Eller representerer disse to formene for viten to adskilte verdener, kanskje i form av en teoriverden og en praksisverden? Forholder det seg slik at enten så *vet* vi, eller så *vet* vi *ikke*? Er det slik at det kun er *episteme* som er viten om noe som vi vet, og i den andre verden finnes kunnskapen som heter ikke-viten? Kan det finnes en kunnskap om ikke-viten? Hva skal vi gjøre vi som er rammet av det å ikke vite? Når moderne epistemologi hevder at «*that one cannot turn one's belief into knowledge, nor can one believe that which one knows*»¹⁶⁷ kan den kognitive reisen fra *doxa* til *episteme* virke umulig, fordi sammenhengen mellom *doxa* og *episteme* ikke finnes. Det er et stort mørkt hull i mellom tro og viten. Hvor kommer det vi vet noe om i fra? Platon hevdet at viten handler i hovedsak om en bevegelse fra *doxa* om det praktiske livet til *episteme* om Formene. Om det er slik at filosofen ikke har *doxa* om Formen eller i det minste ser en sammenheng i mellom det praktiske livet og Formen kan det være vanskelig å forstå hvordan og hvorfor våre kognitive evner slutter å reflektere over det praktiske livet og plutselig begynner å fokusere på teoriene, uten at det finnes sammenhenger mellom *doxa* og *episteme*. En dag er jeg frøken teori og en annen dag er jeg frøken praksis! Det kan være noe mellom *doxa* og *episteme* som har kortsluttet i *the Two-World Theory* som kanskje evidensbasert praksis med opphav i *episteme* skal forsøke å koble sammen.

Bli det forventet at vi skal tro på et sprang fra det å ikke vite til det å vite; et gedigent kognitivt sprang? Hva er springbrettet i dette spranget når *doxa* ikke er det som kan gi oss muligheten til spenst, luft under vingene og muligheter til utsikt, og det å kunne «se inn» det som ikke viser seg med det samme?¹⁶⁸ I forhold til *the Two-World Theory*¹⁶⁹ kan man ikke ha *doxa* om hvordan Formene former det praktiske livet slik det er. Det vil si at bildet om det som *er* må kunne defineres først. Om jeg skal tro på to-verdensteorien er det ikke plass til

¹⁶⁷ Boylu 2011, s. 108.

¹⁶⁸ Boylu hevder i følge Platon at «the philosopher realizes something about the sensibles, something common to all of them, something that is present in all of them to varying degrees; and in virtue of this realization, she turns her attention to the forms». Med andre ord, det som filosofen må forstå for å bevege seg oppover mot Formene på denne kognitive måten er at man må ta utgangspunkt i the lover of sight når det gjelder å kunne ta del i de perfekte Formene.

¹⁶⁹ Teorien om to verdener eller to virkeligheter. Vi gjør altså en ting i den ene verdenen (det å ikke vite) og noe helt annet i den andre verdenen (det å vite).

hverken *doxa* eller *the lover of sight* i *episteme*-verden. Det partikulære er *doxa*. Hvor kommer *episteme* i fra, og hva er det som holder *episteme* i live innenfor en kumulativ prosess i tilfelle endringer? Kanskje er det bestemte empiriske undersøkelser og randomiserte kontrollerte design som legger grunnlaget for en universell, sann og uberettiget tro? Hvorfor er da *episteme* bedre i stand til å styre polis enn *doxa*? Svaret kan være at *episteme* er bedre rustet til å skille mellom viten om hva som virker og viten om hva som ikke virker siden viten om hva som virker allerede er definert. Men vil ikke en slik avveining om viten og ikke-viten kreve innsikt i de partikulære handlingene i det praktiske livet? Noe *The Two-Worlds Theory* avviser siden det er *doxa* som er viten om partikulære handlinger. Kanskje hadde dette forholdt seg noe annerledes hvis *episteme* kunne være viten om hva som virker i partikulære handlinger og definere hvilke former for *doxa* som kan virke. *The lover of sight* blir forvandlet til misjonæren som sendes ut i de kontrollerte randomiserte markene? Et slikt spørsmål krever en kommentar; «*Those who have knowledge (episteme) are not in a better state than the rest of us about the world we share, but have moved on to something different, and the world of people and actions that we experience can never be known*»¹⁷⁰ i form av en viten (*episteme*) om hva som virker i det praktiske livet.¹⁷¹

Doxa, den kunnskapen som beveger seg i mellom det som er og det som ikke er, kan være det som er i mellom *episteme* og ikke-viten. Hva betyr ikke-viten? Kanskje en tilstand som er rensert for all forforståelse? Kanskje er *ikke-viten* spesielt egnet som en tilstand det kan skrives erfaringer inn i? Det må være god plass i prosessoren når *ikke-viten* er alt som allerede er til stede, og store rom for å implementere *episteme*. I denne prosessen skjer et sprang direkte fra *ikke-viten* til *episteme*. *Doxa*, som representerer *the lover of sight* og som rommer den kunnskapen hvor spørsmålene kan bli stilt dreier seg om kunnskap om det som er og som ikke er. En eneste metafysisk floke. *Episteme* og *doxa* innebærer to ulike

¹⁷⁰ Boylu 2011, s. 112.

¹⁷¹ I følge H.-G. Gadamer (2010) viser Aristoteles til at enhver lov befinner seg i en nødvendig spenning i forhold til de konkrete handlingene, ettersom loven er allmenn og derfor ikke fullt ut kan romme den konkrete praktiske virkeligheten. Loven er alltid mangelfull, men ikke fordi den selv er mangelfull, men fordi den menneskelige virkeligheten nødvendigvis er mangelfull sammenlignet med den ordenen som lovene tilsikter. Aristoteles imøtegår den ekstreme rettspositivismen ved å skille ettertrykkelig mellom det som er rett i naturen og det som er rett i henhold til loven. Den uforanderlige retten er begrenset til gudene. Blant menneskene er både den positive og den naturlige retten foranderlig. Denne foranderligheten er i følge Aristoteles helt forenlig med at retten er naturlig. Sakens natur gir et bevegelig spillerom for å fastsette retten, og en slik naturlig rett er foranderlig. Kan denne naturretten være et eksempel på forholdet mellom *doxa* og *episteme*?

holdninger til tingene og forholder seg til tingene på forskjellig vis. Kanskje er det slik at *ikke-viten* og *doxa* også forholder seg til sannhet på forskjellige måter og kan bety det å ha ulike holdninger til viten og det å være en *sight-lover*. *Doxa* beveger seg utover både *ikke-viten* og *episteme* og ligger i en mellomposisjon som tar inn ulike syn både i *episteme* og det vi ikke vet noe om. Det er ikke alltid vi vet, og det er heller sjelden at vi vet på forhånd noe som vi stiller spørsmål ved. Aristoteles hevdet at det regelmessige i naturen og i kosmos er saker som vi ikke overveier på grunn av det regelmessige mønsteret «*for the most part*». Vi kan imidlertid ikke være helt sikre, og det kan likevel være vanskelig å være herre over fremtiden med en frodig *episteme* i hånden. Kanskje forholder det seg slik at en *episteme* som vi har fått som gave mangler det utgangspunktet som er nødvendig for å kunne forstå, det vil si *doxa* og den partikulære kunnskapen som kan åpne opp for muligheten for det å kunne «*se inn*» noe som går utover bildets *episteme*? På samme tid får vi bind for øynene og *the lover of sight* går så å si i blinde og kaster *episteme* foran seg for å kunne ta ut retningen.

Det som kan skille seg ut fra det regelmessige er nyansene og det er disse partikulære tingene som er i mellom det som er og det som ikke er, fordi det partikulære kan både forsvinne og vise seg på den måten at det er det partikulære som alltid er i endring og bevegelse. Hvis jeg sammenligner *episteme* med det universelle er dette saker som ikke forsvinner og oppstår igjen i nye former. Men kan likevel forandre seg på samme måte som flammen og ilden. Vi tar for gitt at døgnet har tjuefire timer og at månen går i sin regelmessige bane rundt jorden. Menneskets liv og praksis følger ikke slike regelmessige baner, og verdiene telles ikke i antall timer. Det kan være et øyeblikk eller en nyanse som gjør den store forskjellen i en større sammenheng. Verdens orden er på samme tid livet i sin partikularitet, og ikke en værensform som er. Det kan være både det som er og det som ikke er, akkurat som *doxa*. Det praktiske livet kan vanskelig gjøres om til en *episteme* slik at vi kan skape oversikt over hva som er det riktige å gjøre når noe må gjøres. Livet kan vanskelig forstås med utgangspunkt i en systemteori som virker slik at vi kan gå skrittvis til verks for å sette inn de riktige tiltakene i situasjoner som oppstår innenfor et komplekst felt, og som alltid allerede er i forandring og kanskje plutselig kan være annerledes. Vi kommer alltid for sent om det er slik at vi vil endre på en historie som allerede er historisk i det praktiske. Kunnskap kan ikke være som en øy i en elv som strømmet forbi. Det er *doxa* som gjør at formen likevel både kan være bestemt og ubestemt, og i endring. En lærer kan være en

lærer blant mange lærere. Læreren kan likevel bevege seg mot noe og samtidig bort fra noe. Dette kjennetegner kanskje lærerens levende, praktiske kunnskap, åpen for det som ikke alltid er likedan og som endrer seg i nye partikulære situasjoner.

Om det er slik at *sight-lovers* bare ser det praktisk-partikulære, og gitt at det praktiske befinner seg i mellom det som er og det som plutselig ikke er, kan det være slik at det er *doxa* og ikke *episteme* som er i fokus. Konklusjonen kan være at *sight-lovers* har *doxa*, og ikke *episteme*. Moderne epistemologi forsøker å argumentere forskjellen mellom *doxa* og *episteme* inn i *The Two Worlds Argument* på den måten at *doxa* og *episteme* utelukker hverandre. «*The Powers Argument, the objects of doxa and episteme are different*» er det eneste argumentet for skillet mellom målet for *doxa* og målet for *episteme* i Platons dialoger. Det er i følge Boylu (2011) nyere tolkninger av Platons *Two-Worlds Theory* hvor det hevdes at målet for *doxa* og målet for *episteme* er utelukkende forskjellig. Platon hevdet at *doxa* og *episteme* har ulike mål, men de ikke utelukker hverandre. Hvis vi derimot leser *forskjellig som utelukkende forskjellig* vil det bety at *the Powers Argument* føyer seg inn i *the Two-worlds Theory*.¹⁷²

I følge *The Two-World Theory* er *episteme* “[...] set over what is F, and *doxa* is set over what is F and not F. [...] the objects of *episteme* are all those things that are (completely) F, while the objects of *doxa* are all those things that are F but also not F”¹⁷³. I dette synet argumenteres det for at det bare er teorien som kan være en fullstendig F, og teorien eller Formen det eneste målet for *episteme*. Konklusjonen kan være at det partikulære, eller kunnskap i det praktiske livet kan være *doxa* som F, men også ikke F. Predikativ forståelse (*episteme* definerer F i relasjonen mellom *episteme* og F)¹⁷⁴ av premissene i *the Two-World Theory* legger grunnlaget for en teori om to verdener. Det vil si en *episteme*-verden og en *doxa*-verden, en teoretisk verden og en praktisk verden, en universell verden og en partikulær verden, og en viten-verden og en ikke-viten-verden. Er det slik at Platon oppfattet

¹⁷² I en samtale mellom Sokrates og Adeimantus diskuteres temaet hva som er det Gode. Sokrates forteller Adeimantus at man kan være i besittelse av *episteme* slik som *episteme* om en rettferdig person eller *episteme* om rettferdighet. Men en slik *episteme* er ikke tilstrekkelig om vi ikke har *episteme* om det gode. Det kan virke som at det kan finnes *episteme* på ulike plan og at *episteme* også kan knyttes til det praktiske livet og den kloke (the lover of sight). Det er imidlertid ikke mulig med *doxa* om det Gode, fordi det gode er en form, en teori. Det å ha en mening eller tro om det Gode er ikke fullkomment og endelig, og er derfor i følge Sokrates «shameful and ugly since he lacks *episteme* of the form of the Good. But then one can have *doxa* about the form of the Good, and hence about the forms in general» (Boylu 2011, s. 110).

¹⁷³ Boylu 2011, s. 118.

¹⁷⁴ Det proposisjonelle er definert i relasjonen mellom *episteme* og F.

forbindelsen mellom *doxa* og *episteme* på den måten at kunnskap begynner med *doxa* og det som er kjent for oss? Aristoteles hevder at kunnskap må begynne med det som er kjent for oss. «[...] *there is a difference between arguments from and those to the first principles. For Plato too, was right in raising this question and asking, as he used to do, “are we on the way from or to the first principles”?* *There is a difference, as there is in a race-course between the course from the judges, to the turning-point and the way back. For, while we must begin with what is known, things are objects of knowledge, in two senses – some to us, some without qualification. Presumably, then we must begin with things known to us*»¹⁷⁵.

2.5 *Episteme* i endring.

Aristoteles forteller i *Metafysikken* om Empedocles' vitenskapelige aktivitet «*Empedocles in a sense both mentions, and is the first to mention, the bad and the good as principles, we should perhaps be right, since the cause of all goods is the good itself. [...] These thinkers,...evidently grasped [...] the matter and the source of the movement – vaguely, however, and with no clearness, but as untrained men behave in fights; for they go round their opponents and often strike fine blows, but they do not fight on scientific principles*»¹⁷⁶. I den før-sokratiske *theoria* ble det ikke utviklet teoretisk kunnskap etter de samme vitenskapelige prinsippene som ble praktisert av Platon og Aristoteles. *Episteme* betydde rett og slett kunnskap, og var i det store og hele omfavnet av metafysisk spekulasjon. Kanskje metafysikkens *episteme*? I antikkens *theoria* (som startet med Platon og Aristoteles) endret forutsetningene for hva som var sann kunnskap. *Episteme* ble en teoretisk kunnskap utviklet etter bestemte vitenskapelige kriterier. Vitenskapen i den før-sokratiske *theoria* ble praktisert på en annen måte enn i antikkens *theoria*. Teoriene (teoretisk kunnskap) hadde en underordnet betydning og *episteme* dreide seg i hovedsak om «*go round, and strike fine blows*»¹⁷⁷. I følge Steinsholt (2014) viser Kuhn at «*vitenskap praktiseres på ulike måter innenfor et forskerfellesskap; en praksis er knyttet til normalvitenskap som styres av et paradigme og en revolusjonær form for vitenskap som er en viktig brikke i det han kaller et paradigmeskifte*»¹⁷⁸. *Episteme* «og de forutsetningene som ofte ligger til grunn for universell,

¹⁷⁵ NE 1095a 30-35, b 1-5.

¹⁷⁶ Metaphysics bok 1; 985a 5-16.

¹⁷⁷ Metaphysics bok 1; 985a 16.

¹⁷⁸ Steinsholt 2014, s. 308.

tidløs og varig kunnskap»¹⁷⁹ kan forandre seg avhengig av det paradigmat *episteme* praktiseres innenfor, noe som var tilfellet i forhold til *episteme* i den før-sokratiske *theoria* og antikkens *theoria*¹⁸⁰. Antikkens *theoria* førte videre tradisjonen i den før-sokratiske *theoria* gjennom praksisen «*apprehension of a rational ground*» som kan oversettes til innsikt og forståelse, noe som grekerne kalte for *nous* både i forhold til det universelle og det partikulære. Den vitenskapelige praksisen for *episteme* endret seg derimot gjennom «*scientific principles [...] conclusions of demonstration*»¹⁸¹ for å bli teoretisk i formen. Det var likevel ikke et paradigmeskifte. Undring var fremdeles vitenskapens utgangspunkt og metafysiske spørsmål om *fysis*; det teoretiske, og *etos*; det praktiske, levde videre i tradisjonen. *Theoria* dreide seg først og fremst i følge Aristoteles om «*The connection between the universal desire to know and concrete practical discernment is a reciprocal one. So it appears to me, heightened theoretic awareness about the experience of understanding and the practice of understanding, like philosophic hermeneutics and one's one self-understanding are inseparable*»¹⁸². *Episteme* var ikke en konstruksjon utenfor den menneskelige forståelse. Menneskets forståelse av seg selv i verden og *episteme* var en sammensveiset praksis som var forskjellig, men ikke utelukkende forskjellig.

Det var bestemte vitenskapelige premisser som kunne legge grunnlaget for *episteme*. Etter den før-sokratiske *theoria* kom Platons *theoria* noe som skulle innebære starten på det å fichte «*on scientific principles*»¹⁸³. Aristoteles fortsetter med å si; «*After the systems we have named came the philosophy of Plato, which in most respects followed these thinkers, [...] in his youth first became familiar with Cratylus and with the Heraclitean doctrines (that all sensible things are ever in a state of flux and there is no knowledge about them) these views he held even in later years*»¹⁸⁴. Platon forsøkte kanskje å finne en universell formel for det som til stadighet var «*in a state of flux*»¹⁸⁵. På denne måten kunne *sensible things*; det foranderlige livet styres etter bestemte universelle lover og prinsipper. Aristoteles tok

¹⁷⁹ Steinsholt 2014, s. 308.

¹⁸⁰ Aristoteles' *episteme* var en kunnskap som kunne læres og overføres via undervisning. Empedocles' *episteme* f.eks ble overført via *mythos* som var en muntlig fortellertradisjon med opphav i Homers *epos*. I følge Gadamer 1993 s. 172; «Für (Aristoteles) ist *Mythos* ein natürlicher Gegensatz zum *Logos* und zu dem, was wahr ist».

¹⁸¹ NE 1140b 30.

¹⁸² H.-G. Gadamer 1981 s. 112.

¹⁸³ *Metaphysics* bok 1; 985a 16.

¹⁸⁴ *Metaphysics* bok 1; 986a 30-35.

¹⁸⁵ *Metaphysics* bok 1; 986a 34.

utgangspunkt i Platons *episteme* og utviklet denne teoretiske kunnskapsformen videre. Det er grunnleggende forskjell mellom Platons og Aristoteles' *episteme*. Aristoteles stiller spørsmålet; *“is nothing other than the Idea of good good in itself? In that case the Form will be empty. The good therefor, is not some common element answering to one Idea”*¹⁸⁶. Hvordan er det mulig at en lege som har sett *«the Idea itself will be a better doctor or general thereby»*¹⁸⁷. I følge Aristoteles kunne ikke det praktiske livet ta utgangspunkt i en tom form som egentlig ikke kunne gi noen mening.

I motsetning til Platon hevdet Aristoteles *«But a generalization of this kind is not enough; we must apply it to particular cases. When we are discussing actions, although general statements have a wider application, particular statements are closer to the truth. This is because actions are concerned with particular facts and theories must be brought into harmony with these»*¹⁸⁸. Mener Aristoteles med dette at *episteme* (theories); den teoretiske kunnskapen, ikke kan anvendes i det praktiske livet? Eller at teorien må se det enkelte tilfelle an i lys av hva som kreves? Platon hevdet at *episteme* skulle ha praktiske konsekvenser¹⁸⁹, og at formålet med *theoria* skulle være at denne kunnskapen kunne danne utgangspunktet for det perfekte livet i den perfekte staten og fungere som lover for det praktiske livet.

Episteme er ikke i følge Aristoteles¹⁹⁰ en kunnskapsform som uten videre kan gjøres om til en praktisk kunnskap, nettopp fordi *episteme* handler om teorier. Dette er et spørsmål som dreier seg om forholdet mellom den uforanderlige kunnskapen og den foranderlige kunnskapen, mellom det generelle og det partikulære, mellom det faste og det bevegelige og mellom det å se hva som er tilfellet og bestemme seg for hva som må gjøres. I følge *Den Nikomakiske etikk* er definisjonen på *episteme* *«Scientific knowledge is a state of capacity to demonstrate»*¹⁹¹. *Episteme* er en vitenskapelig kunnskap som ikke forandrer seg *«[...] what*

¹⁸⁶ NE 1096b 19-20.

¹⁸⁷ NE 1097a 10-11.

¹⁸⁸ NE 1107a 29-35.

¹⁸⁹ Nightingale 2004.

¹⁹⁰ Den Nikomakiske etikk (NE) 1139b.

¹⁹¹ NE 1139b 30-35. [...] for it is when a man believes in a certain way and the starting-points are known to him that he has scientific knowledge, since if they are not better known to him than the conclusion, he will have his knowledge only incidentally [...] «to speak exactly and not follow mere similarities [...] what we know is not even capable of being otherwise; of things capable of being otherwise we do not know. NE 1139b 18-21.

*we know is not even capable of being otherwise»*¹⁹² noe som viser til kunnskapens stabile, uforanderlige form.¹⁹³

Episteme blir til som en følge av bestemte vitenskapelige aktiviteter, og oppnår en teoretisk form. I følge *Posterior Analytics* er *episteme* en kunnskap «*Demonstrative knowledge must rest on necessary basic truths; for the object of scientific knowledge cannot be other than this*»¹⁹⁴. *Episteme* er en sann, teoretisk kunnskap og en kunnskap som fungerer på det beste for *episteme* selv. I følge *Den Nikomakiske etikk* er *episteme* «[...] *to speak exactly and not follow mere similarities [...] what we know is not even capable of being otherwise; of things capable of being otherwise we do not know*»¹⁹⁵. Kunnskap som kan være i forandring er ikke en *episteme*. *Episteme* er et resultat av det å kunne begrunne og forklare en sak «[...] *a state of capacity to demonstrate*»¹⁹⁶. Bare det å vite svaret eller forholde seg kun til bevisene som sådan er ikke tilstrekkelig for en vitenskapelig kunnskap som *episteme*. Det tilfeldige passer

¹⁹² NE 1139b 20-35.

¹⁹³ I begynnelsen av *Den Nikomakiske etikk* bok VI gjør Aristoteles greie for de fem intellektuelle dygdene. Han åpner diskusjonen med å sette de intellektuelle dygdene i sammenheng med menneskets «states of the soul [...] the right rule and what is the standard that fixes it. [...] «virtues of the soul [...] some are virtues of character and others of intellect» . Dette er viktig i forhold til både *episteme* og de andre intellektuelle dygdene, «which grasps a rational principle – one by which we contemplate the kind of things whose originative cause are invariable, and one by which we contemplate variable things [...] Let one of these parts be called scientific and the other the calculative . Det å ta en beslutning “that which is done is that” dreier seg enten om resonnerende fornuft eller logisk tenkende fornuft. «[...] the kind of intellect and of truth is practical; of the intellect which is contemplative, not practical nor productive, the good and the bad state are truth and falsity respectively (for this is the work of everything intellectual); while of the part which is practical and intellectual the good state is truth in agreement with right desire” . I følge Aristoteles er en handling bestemt av det å kunne bestemme seg for hva som må gjøres “choice is desire and reasoning with a view to an end [...] choice cannot exist either without reason and intellect or without a moral state; for good action and its opposite cannot exist without a combination of intellect and character” . Reason; fornuft både i forhold til “the invariable” og “the variable”, [...] the intellectual parts, is truth. Therefore the states that are most strictly those in respect of which each of these parts will reach truth are the virtues og the two parts” . The invariable (det uforanderlige) er de intellektuelle dygdene *episteme* og *sophia* som kalles de vitenskapelige. The variable (det foranderlige) er de intellektuelle dygdene *techne* og *fronesis*, de overveiende/deliberative. *Nous* er også en intellektuell arete, men denne kunnskapen er knyttet til sensation og «intuitive reason» . *Nous* er identisk med saken, både the invariable og the variable i forhold til “the first principles” . First principles er starting-points of practical wisdom (*fronesis*), ikke bare “universals only – it must also recognize the particulars” . First principles dreier seg kun om det universelle “much more divine even than man [...] most conspicuously, the bodies of which the heavens are framed [...] of the things that are highest by nature” . *Nous* er den evnen som gjennom tenkning kan se og skille ut noe fra en sammenheng, og se sammenhenger i mellom ulike ting både i forhold til det universelle og det partikulære, det vil si «apprehension of a rational ground» . Apprehension kan være det samme som *nous*. Rational ground er tenkning (*logos*) både i forhold til the invariable og the variable; det uforanderlige og det foranderlige, og kanskje det som er (*esti*) og det som både er og ikke er (*kou esti*).

¹⁹⁴ *Posterior Analytics* 74b 5-6.

¹⁹⁵ NE 1139b 18-21.

¹⁹⁶ *Den Nikomakiske etikk* 1139b 31 “*Scientific knowledge is a state of capacity to demonstrate (...) for it is when a man believes in a certain way and the starting-points are known to him that he has scientific knowledge, since if they are not better known to him than the conclusion, he will have his knowledge only incidentally*” .

ikke inn i *episteme*, nettopp fordi uforanderlig kunnskap som kjennetegner *episteme* er kunnskapsformens universelle karakter.

I følge Bent Flyvbjerg (2012) er "*Episteme, however, is knowledge that is abstract and universal;*"¹⁹⁷ [...] "*questing after the ghost of an abstract knowledge of law-like processes*"¹⁹⁸. Flyvbjerg benytter begrepet *ghost*; spøkelse, et begrep som er kjent fra Gilbert Ryles (1946) kritikk av Descartes' *ghost in the machine*, og Ryles diskusjoner om forholdet mellom *knowing how* og *knowing that*; det å vite hvordan og det å vite at/hvorfor. Det er mulig Flyvbjerg viser til Platons ide-univers som en form for *ghost*, og abstrakt kunnskap. Det abstrakte i denne sammenhengen kan relateres til to-verdensteorien som i følge Boylu (2011) ikke trenger å tilskrives Platon, men derimot den moderne epistemologi. Platons ideer var kanskje ikke spøkelsesaktige, men motsatt reelle, sanne og virkelige med opphav i *doxa*. Kanskje var ideene likevel på vei over på den andre siden?

Aristoteles hevdet at en usann *episteme* ikke eksisterte i vokabularet og var i seg selv selvmotsigende. På samme måte var det heller ikke nødvendig å si at en *episteme*¹⁹⁹ var sann «*there is no such thing as correctness of knowledge since there is no such thing as error of knowledge*»²⁰⁰ Sannhet var ensbetydende med *episteme* noe som også viser til denne kunnskapsformens natur. *Episteme* er en generell kunnskap og en viten som ikke kan endre seg i forhold til de partikulære tingene. Aristoteles hevder likevel at enhver *episteme* er mulig å lære seg og målet med *episteme* er at den skal kunne læres²⁰¹ og at *episteme* kan

¹⁹⁷ Flyvbjerg 2012, s. 16.

¹⁹⁸ Flyvbjerg 2012, s. 19

¹⁹⁹ NE 1142b 10. «*There is no such thing as correctness of knowledge since there is no such thing as error of knowledge. Scientific knowledge (...) men do not inquire about the things they know about*». *Arete* i *episteme* er at denne kunnskapen ikke trenger videre overveielser. Aristoteles diskuterer *deliberation*; overveielser er unødvendig i forhold til *episteme*. Overveielser er heller ikke en kunst i det å kunne overveie. Overveielser er derimot *correctness of thinking* (NE 1142b 13) og den som overveier hva som må gjøres søker etter noe som kan danne utgangspunkt for handling og samtidig være meningens handling og handlingens mening. *Correctness of thinking* er spesifikt rettet mot kunnskapsformen *fronesis* og moralsk *arete*.

²⁰⁰ NE 1142b 10.

²⁰¹ *Episteme* danner utgangspunktet for *sophia*. *Sophia* er en kunnskap som går utover *episteme*. Begge er kunnskapsformer i antikkens *theoria*. *Sophia* er ofte forstått som en *praxis* (Nightingale 2004; Gadamer 1981), dvs at *sophia* er en *praxis* (handling) med mål i seg selv. *Sophia* kan ikke overføre sin kunnskap i en undervisning på samme måte som *episteme*. *Sophias* kobling til *praxis* kan vise en sammenheng til *fronesis*. Både *sophia* og *fronesis* har sin *praxis* som handlings- og tenkemåte, og er derfor omsluttet av overveielser og *correctness of thinking*. Resultatet av denne tenkningen er med utgangspunkt i det universelle, 'enestående', og når på en måte en grense når man ser hva som er det riktige å gjøre. Et eksempel som Aristoteles viser til er geometriens ulike former og det som skjer når man ser (etter overveielser) at trekanten er den geometriske figuren som ikke kan deles opp i flere former. Tar man bort den ene linjen finnes det ingen geometrisk form. Aristoteles beskriver *sophia* (visdom) "*as wise without qualification, not in a particular sense, nor wise at*

læres bort²⁰² i form av at de fenomenene som undersøkes er objekt for deduksjon og syllogismer. *Episteme* er kunnskap om hele prosessen fra utgangspunktet for spørsmålet til konklusjonen. På denne måten kan det gis forklaringer for de prosessene som har dannet resultatet for definisjonen, og samtidig begrunne *episteme*. *Episteme* er også vitenskapelig kunnskap i form av «*what we know is not even capable of being otherwise*»²⁰³ som viser til kunnskapens stabile, uforanderlige form. Dette kan vise til at formålet med vitenskapelig kunnskap er absolutt nødvendig for å utvikle sann kunnskap, og på samme tid kunne skille mellom det som er sant og ikke sant. *Episteme* må både kunne bevises og begrunnes med bakgrunn i spørsmålet eller hypotesen for undersøkelsen, og den metoden som førte fram til en slik sann kunnskap. Denne formen for verifikasjon var for Aristoteles et logisk ideal og metoden dreide seg om å se kausale sammenhenger²⁰⁴. Utgangspunktet for *episteme* innebar det å kunne begrunne en mening (*doxa*).

Episteme er en kunnskap som produserer teoretisk kunnskap og er på denne måten en produktiv kunnskap. *Episteme* i seg selv er ikke praktisk kunnskap, og er derfor en viten, og viten i seg selv beveger ingenting utenfor oss selv. Aristoteles skiller mellom teoretisk og praktisk kunnskap, mellom *episteme* og *techne*, og mellom de praktiske kunnskapsformene *techne* og *fronesis*. Selve poenget med dette skillet er «*the end of theoretical knowledge is truth, while that of practical knowledge is action*»²⁰⁵. Kunnskapen har ulike mål og forhold seg til ulike områder, det vil si at målet for teoretisk kunnskap er teorien, og målet for praktisk kunnskap er handling. Det som er felles for teori og handling er sannhet, men ulike

something else” NE1141a14. Sophia er den mest komplette og sanne av alle kunnskapsformene (*episteme*, *techne*, *fronesis*, *nous*) “*complete with head*” NE 1141a18. Det som kan være felles for *sophia* og *fronesis* er klokskap. Kontrasten er klokskap i forhold til det partikulære, og klokskap i forhold til de universelle sannhetene. På samme måte som *sophia* er også *fronesis* «*wise without qualification*» Begrepet *wise without qualification* er en form for kvalitet i forhold til klokskap, visdom som ikke kan defineres inn i bestemte adferdsformer, målestokker, standarder, action-lines osv., som kan være sammenlignbare ferdigheter innenfor et hierarki av adferdsbeskrivelser, beskrivende ferdigheter, etiketter eller målestokker. Dette kan bety at kvalifikasjonene eller kvalifiseringen i *fronesis* og *sophia* ikke kan vurderes i forhold til en bestemt fasit. *Fronesis*’ og *sophias praxis* kan heller ikke være gjenstand for det å kunne lage evidensbaserte praksiser av en slik visdom/klokskap. *Praxis (fronesis)* er en handling hvor målet er handlingen og rettes mot det beste som kan gjøres i situasjonen. *Poiesis (techne)* er handling hvor handlingen gjøres for å oppnå bestemte virkninger utenfor selve handlingen. Målet er produktet og produktets instrumentelle funksjoner.

²⁰² NE

²⁰³ NE 1139b 20-35.

²⁰⁴ Metoden for verifikasjon er gjort eksplisitt i *Posterier Analytics* I 71a, b 9-23. Dette logiske idealet nådde sine høyder i filosofisk visdom (*sophia*) kombinert med det å kunne hente frem *de første prinsipper* og årsaker; en *nous* som hadde evnen til å se sammenhenger til annen kunnskap og gjøre rede for dette. *Sophia* er forskjellig fra *episteme*, og er skilt fra kunnskap som kunne ha en praktisk konsekvens eller nytte.

²⁰⁵ Metaph. 993b21. NE 1139b.

former for sannhet. Sannhet i *episteme* er uforanderlig, generell og kan på samme tid være en sannhet vi vet på forhånd. Sannhet i praktisk kunnskap er foranderlig, partikulær og sannheten i en praktisk kunnskap kan vi ikke vite eksakt på forhånd. Begge kunnskapsformene når en sannhetsgrense i form av overveielser over hva som er det riktige å gjøre som er spesifikk for praktisk klokskap, og *episteme* som når en fast form ved å føre fram bevis for at noe er slik og slik, og ikke slik, og kan defineres som *episteme*.

I følge Aristoteles var forståelse sentralt for både teoretisk og praktisk kunnskap. Forståelsen ble til i nærhet til de fenomenene som ble undersøkt i samsvar med kunnskapsformen *epistemes* natur. Undersøkelsen var bestemt av gjenstanden og sakens natur. Det var ingen brudd i forståelsen av den sammenhengen sannheten oppstod innenfor. Antikkens *episteme* står i motsetning til den moderne objektiverende vitenskap på den måten at det skjer et brudd med den forståelsen som i første omgang gjorde det mulig å anta noe i det hele tatt i form av en forforståelse. Forståelsen er en prosess vi er med i selv, og som holdes i bevegelse i den sammenhengen eller den situasjonen vi alltid allerede er i. En sammenheng eller en situasjon er en del av livet, og forståelsen er samtidig forbundet med den sammenhengen en ny forståelse oppstår i. Forståelsen konstrueres ikke innenfor et nøytralt og eksperimentelt rom, med utgangspunkt i bestemte årsaker, definert som *episteme* som legger føringer for det å vite hvordan vi skal forstå viten om hva som virker. Forståelse er ingen teknikk som vi i etterkant kan analysere og definere virkningene av for å kunne bevise forståelsens effekt.

2.6 *Episteme* som «theoresis» og «theoria».

Olav Eikeland (2008) diskuterer i boken *The ways of Aristotle* forholdet mellom *fronesis* og ulike perspektiver på Aristoteles filosofi²⁰⁶. Eikeland skiller mellom to former for *episteme* som baserer seg på observasjon og produksjon av instrumentelle teorier, og den andre formen som har et annet perspektiv gjennom *theoria*, *pathos*, engasjement og innsikt.

²⁰⁶ "The world after Aristotle has come to know his first-philosophy as metaphysics. But, literally, the Greek title "ta meta ta phusica" within the surviving Corpus, means only "what comes after the philosophy of nature. Aristotle never used the designation "metaphysics" himself. Metaphysics even gives associations in the wrong direction, since Aristotle mostly called it a first or primary philosophy (prōte philosophia), wisdom (sophia), or even theology (theologia) because it dealt with ta prota or primary definitions of what things are within all fields of study, more or less common to different kinds of being (gene tou ontos) (Metaphysics 1025b 19-1026a 32, 1063b 36-1064b 14) Eikeland 2008 s. 82.

Eikeland forstår *episteme* som teoretisk kunnskap “[...] *theoretical knowledge in general has truth and understanding, and no other activity as its aim, [...] the subjects of theoretical study have their principles of change and movement in themselves*”²⁰⁷. Karakteristisk for *episteme* er vitenskapelige undersøkelser som kan utvikle prinsipper og mønster for å kunne kontrollere det å vite hvordan forstå, forklare og predikere effekter i forhold til det som produseres.²⁰⁸ *Episteme* er i følge Eikeland kunnskap om det uforanderlige som menneskene er omgitt av. “*Every episteme is also a certain kind of virtuous habitus or hexis concerning the mastery of logos. It always articulate, but it is never just words. But no episteme is merely a hexis either. An episteme is also about something*”²⁰⁹. *Episteme* kan ikke bare bli forstått som en holdning/karakter. *Hexis* (karakter) i *episteme* dreier seg om det å kunne bruke *logos* på en rasjonell måte, det vil si «[...] *virtues of intellect*”²¹⁰. Det er i følge Aristoteles likevel verdt å merke seg at «*virtues should be states of character*»²¹¹ også i forhold til *logos* og den rasjonelle delen av menneskets sjel.

Eikeland hevder at Aristoteles skiller mellom ulike former for *episteme*, «*theoresis*» og *theoria*.²¹² «*Theoresis*» er “[...] *a more active stance of observing at a distance [...] theoresis [...] since this Greek word means almost literally the activity of looking at something (“spectator speculation”). Another form of theory I call theoria (meaning “insight”). These different forms of theory also correspond to two different forms of episteme*”²¹³. *Theoresis*, «*spectator speculation*», og *theoria*, «*insight*», er begge former for teoretisk kunnskap, men har ulike mål for kunnskap. [...] *Theoria and theoresis divide episteme theoretike radically into two*”²¹⁴. *Theoresis*²¹⁵ består av “[...] *purely instrumental theories made by the knower*”²¹⁶,

²⁰⁷ Eikeland 2008 s. 82.

“*No episteme – qua epistemic – deals with the accidental or change events, however (Aristotle did not know modern statistics)*”. Eikeland 2008 s. 89.

²⁰⁸ Eikeland 2008, s. 82. “*Theory searches for basic principles or patterns that might help us understand, explain, and predict the behavior of, or change in such natural phenomena*”.

²⁰⁹ Eikeland 2008, s. 82.

²¹⁰ NE 1138b 35.

²¹¹ NE 1106a 10.

²¹² Eikeland 2008, s. 81. Se også *Metaphysics* 1025b 19-1026a 7, 1026b 4-6, 1064a 10-19. *Topica* 145a 13-18, 149a 17-18, 152a 38-b 5, 157a 11-12. NE 11140a 1-b 30, 1094a 1-18.

²¹³ Eikeland 2008, s. 81.

²¹⁴ Eikeland 2008, s. 302. “*(...) Both theoria and theoresis apparently have truth and understanding as such – i.e. object- or what might be called “pragmadequacy” – as their aim*”.

²¹⁵ (...) *this was the quite conscious self-understanding among pre-modern astronomers from Plato until the beginning of the 1700 Century, applying the principles of “saving the phenomena”. Explanatory theoresis saves the phenomena by being able to predict their behavior through formal deductions. It is tested and falsified according to the same standard*”. Eikeland 2008 s. 304.

[...] *On the one hand there is theory and science based on distant, disengaged, and non-interferring perceptual observation (theoresis). On the other hand there is theory and science based on deep involvement in, and practical observation of the activities studied (theoria)*²¹⁷. Disse to ulike formene for *episteme* danner grunnlaget for to ulike tilnærminger til teoretisk kunnskap.²¹⁸ Spørsmålet er om dette skillet kan bli forstått som en demarkasjon innenfor *episteme theoretike*²¹⁹ på samme måte som innenfor *techne*. Skillet kan strekes opp mellom *episteme theoretike*, *episteme praktike*²²⁰ og *episteme poietike*. Disse ulike formene for *episteme* kan gjøre overgangen mellom *episteme* og *techne* mere flytende og splitter opp den definerte *episteme* som har en bestemt form i følge *Den Nikomakiske etikk* bok VI. Likevel finnes den rene *episteme* om det uforanderlige som *theoria as a primary episteme theoretike* [...] *by articulating relatively stable patterns from the inside*²²¹ Kanskje er det skillet mellom det uforanderlige og det foranderlige²²² som ikke har en spesifikk demarkasjon?

I følge Eikeland (2008) er *epistemonikon* og *epistasthai* sentrale begreper som knytter seg til de vitenskapelige prosessene innenfor *episteme*. *Epistemonikon* kan ikke sammenlignes med det som i moderne epistemologi blir definert som vitenskapelig. *Epistemonikon* må forstås i forhold til den grunnleggende betydningen av ordet *episteme*. *Ephistasthai* er det greske ordet for det å vite noe med sikkerhet og *epistasis* beskriver den vitenskapelige

²¹⁶ Eikeland 2008 s.304. "[...] *episteme theoretike here finally divides by itself and from within into the secondary theoresis based in distant, disengaged observation*".

²¹⁷ Eikeland 2008, s. 305.

²¹⁸ I følge Eikeland 2008, s. 305 kommer begrepet *theoria fra theoreterion*. Et *theoreterion* i Hellas var en plass eller et sete i teateret; [...] *an observation post or an observatory. Secondary theoresis is produced from the presumed and pretended theoreterion of the world theatre – 'off stage' from the so-called ivory tower. While primary theoria is produced in alternating between performing 'on stage' and reflecting 'back stage' in a reflectorium, stepping into different roles 'back stage'*".

²¹⁹ "[...] *when Aristotle talks about «theorizing» (theorein), he talks about the active use or performance of episteme, in distinction from the mere passive possession of it, and sometimes theoretical activity is even distinguished from the philosophy of nature, which as a "secondary philosophy" (deutera philosophia), explains change and movement in external things containing matter [...]. Aristotelian theoretical philosophy is definitely not the same as producing modern theories as covering laws [...]. ancient philosophy hardly had a specialized word at all for what we as moderns call "a theory", meaning a reified, abstract system of preconceptions, words, or symbols to be applied as a given entity to explain or interpret observations (as explanations)*".

²²⁰ *Episteme praktike* kan ikke bli forstått som *fronesis*, og kan heller ikke sammenlignes med *fronesis*.

²²¹ Eikeland 2008, s. 306.

²²² «*Things whose first or basic principles are stable and invariable, and things that can vary, change, and be different*». Den første kalles to *epistemonikon*, og er ofte oversatt til den vitenskapelige *logos*. Den andre kalles to *logistikon* og blir ofte forstått som «*calculative*». I følge Eikeland er *Logismos* ofte oversatt til *calculation*, og blir av Aristoteles definert som *bouleusis* (NE 1139a 13). Dette betyr at *calculation* er overveielse (*deliberation*), og dreier seg ikke om det å kalkulere noe i forhold til en framtidsanalyse slik som vi kan forstå dette begrepet i vår tid. Eikeland 2008, s. 69.

prosessen «[...] *to set up or establish, or to bring to an halt, i.e. epistasis in Greek. And if epistasis is the noun describing the activity and process of establishing or bringing something to a halt, episteme describes that which has already been brought to a halt (established) and given a limit in the mind as something set apart and defined as being this and this, but not that. The more exactly defined it is or can be – universal, unchanging, precise, as mathematics – the more epistemic it is*»²²³. Det greske verbet *epistasthai* betyr å forstå noe eller forståelse. *Epistasthai* har mye likhet med verbet *epistasis* som betyr det å sette en definisjon eller bringe noe til fasthet. *Epistasis*²²⁴ beskriver prosessen i arbeidet med å skille ut en viten. Resultatet av *epistasis* er *episteme* og kan gi begrunnelser for den viten som allerede er stabil og etablert. Likevel hevder Aristoteles at denne kunnskapen er eksakt «*for the most part*»²²⁵. Dette kan bety at *episteme* kan forandre seg i samsvar med nye behov for teoretisk kunnskap, og at denne utviklingen er selve saken innenfor *episteme*. Eikeland hevder at moderne vitenskap ofte starter ut fra et bestemt utgangspunkt, og et perspektiv fra utsiden og fra distanse gjennom observasjon av det sansbare. Det er ikke så enkelt å produsere *episteme* om en kompleks praksis som kan forstås på mange måter, som er i stadig forandring og kontinuitet, og som aldri fullt ut kan forklares ved hjelp av bestemte ord og begreper. Forskjellene mellom teoretisk og praktisk kunnskap er en forskjell som må ses i sammenheng med de sakene som er i fokus. En teoretisk undersøkelse har sannhet som sitt mål gjennom det å analysere og beskrive stabile mønster og ikke noe annet. Teorien har derfor ingen praktiske konsekvenser. Den praktiske kunnskapen derimot og den taktfulle overveielser er spesifikt rettet mot handling og har et bestemt arbeid eller en handling som sitt mål. Det kan derfor være vanskelig å skille ut en bestemt praksis som skal virke overalt. De moderne begrepene teori og praksis er en forenkling av de kunnskapsbegrepene som Aristoteles diskuterer i for eksempel *Den Nikomakiske etikk*. Teori og praksis er to helt ulike

²²³ Eikeland 2008, s. 70. “*The process of epistasis could be compared to a change from being dissolved, submerged, or completely merged in a liquid or fluid state (of mind), where hardly anything can be distinguished or grasped, to a state where certain elements emerge, coalesce, crystallize, and become «set apart» and established, as intellectual «fall out» (or, epistemai) from the liquid state, standing as standards. [...] The activity and process of epistasis is the way to a more stabilized episteme*”.

²²⁴ Aristoteles sammenligner prosessen i *epistasis* med det å gå fra en flytende form i tanken hvor ingenting kan skilles ut, til en tilstand hvor enkelte elementer eller fenomener blir tydeligere og nærmest krystalliserer seg slik at det krystalliserte kan etablere seg som et intellektuelt nedfall, og derfra oppnår status som standard. På denne måten er prosessen i *epistasis* veien til en stabilisert *episteme*. Selve prosessen med å bringe noe til en stillstand går gjennom erfaring; *empeiria*²²⁴, som kan vise Aristoteles’ induktive tenkning fra det partikulære innenfor ulike praksiser når det gjelder danningen av *epistemai*, generelle begreper.

²²⁵ Metaph. 1027a10.

former for kunnskap og er blitt forsøkt plassert inn i andre og nye former for puslespill. Grensene viskes ut og blir kanskje usynlige slik at det lettere kan dannes en struktur som sørger for effektive overføringer for å få teorien til å virke i praksis. Teoretisk og praktisk kunnskap har et helt forskjellig utgangspunkt i forhold til kunnskap. Det vil si at praktisk kunnskap også har en sannhet, men denne sannheten er ikke en *episteme*. Overveielser over hva som må gjøres og den taktfulle beslutningen om hva som kan virke i praksis er ikke det samme som å produsere moderne teorier som kan gi bestemte prosedyrer for hva som virker i en praktisk kunnskap. Nå kan det virke som at den moderne vitenskapen forsøker å bygge bro mellom teori og praksis ved at den teorien som utvikles må være til nytte i praksisfeltet.

En strategi er ideen om evidensbasert praksis, en variant av vitenskapelig kunnskap til bruk i praksis. Denne ideen har opphav i observasjon og produksjon av instrumentelle teorier. Hva er instrumentet i det instrumentelle? Det er kanskje når selve handlingen blir fullstendig underlagt de virkningene som først ble bestemt skulle virke før overveielser over hva som må gjøres i forhold til en partikulær situasjon i det hele tatt fikk rom for refleksjon. Når ble praktisk kunnskap en instrumentell ferdighet vi kan forholde oss til og anvende for å oppnå bestemte mål? Dette spørsmålet står i skarp kontrast til den praktiske kunnskapens *etos*. *Etos* er ikke instrumentell og observerbar. *Etos* er heller ikke en ren kognitiv affære og *etos* kan vanskelig reduseres til analytiske utsagn om hva som virker (verifikasjon) og ikke virker (falsifikasjon). Joseph Dunne (1993) stiller spørsmålet «*But how can a teacher know that the target set is a desirable or appropriate one? A precise statement of objectives, it was claimed, can keep the teacher on target. For all the exactness of its formulation, how can one avoid its being arbitrary?*»²²⁶. Den praktiske kunnskapens funksjon er ikke å maksimere virkninger som er bestemt på forhånd, virkninger som man allerede har en viten om. En viten man kan skaffe seg og forholde seg til på en uanstrengt måte, en *episteme/techne* man kan velge ut. Årsaken for dette valget befinner seg i den situasjonen utdanningspolitikken har styrt praktisk kunnskap inn i gjennom viten om hva som virker/evidensbasert praksis. For å få det partikulære i en kompleks verden til å oppføre seg på en bestemt måte kan en partikulær situasjon avgrenses ved hjelp av teoretiske og vitenskapelige strategier som legger sterke føringer for hvordan en situasjon man befinner seg i skal bli forstått.

²²⁶ Dunne 1993 s. 4.

2.7 *Episteme*, en teoretisk kunnskapsform.

Boken *Back to the Rough Ground* (1993) er et viktig bidrag i analysen av de aristoteliske kunnskapsformene med utgangspunkt i *Den Nikomakiske etikk*. I denne boken drøfter Joseph Dunne *episteme*, og forskjellen mellom *episteme* og praktisk dømmekraft. Dunne hevder at Aristoteles' *episteme* har mange likheter med Platons *episteme* ved at *episteme* var en teoretisk kunnskapsform. Forskjellen beror på at den aristoteliske *episteme* hverken var produktiv eller kunne gi praktiske konsekvenser.²²⁷ I følge Dunne har *episteme* har noen typiske trekk. *Episteme* var opprinnelig den greske termen for kunnskap. Etter Platon ble *episteme* en sann og ekte kunnskap skilt fra *doxa*²²⁸. *Episteme* er i følge Aristoteles kunnskap som kan legge fram bevis for at den er sann. Den teoretiske kunnskapsformen *episteme* kan utgangspunktet ikke anvendes, men er ikke «useless»²²⁹ på samme måte som *sophia*. I følge

²²⁷ Dunne 1993, s. 237-238. «Following Plato, Aristotle called the kind of knowledge that was theoretical – and therefor, for him, neither practical nor productive – *episteme*. [...] *episteme* was simply a generic term for knowledge, but with Plato it had already acquired an honorific sense which picked out real knowledge over against mere opinion (*doxa*), and this sense was further developed by Aristotle into a logical ideal of demonstrability: one's knowledge of something qualified as *episteme* only if one could give an account of the thing which traced it back, or tied it down, to certain principles (*archai*) or causes (*aitiai*)»

²²⁸ Vlastos 1965 s.9 og s. 10. “[...] the sensible world is the object, not the creature, of *doxa*. *Doxa* (...) their mistake is not to take half existents for full existents, but deceitful resemblances of *F* for the real *F*”, “the sensibles are always, the Forms never, *F* and not-*F*”. I følge Vlastos Vlastos 1965 s. 2. har sann og ekte kunnskap disse kjennetegnene; “True is a fairly common meaning of real in spoken and written Greek [...] Plato will say, “to speak (or think) the real” for “to speak (or, think) the truth” “Plato habitually thinks of knowledge as a relation between the mind and its object [...] objects known are, of course, the Forms”. Vlastos 1965 s. 13 [...] “the very nature of *F*, in its “what it is”, its *isness*, is reality”.

²²⁹ NE 1141b 4-8.

Andrea W. Nightingale drøfter i boken *The Spectacles of Truth in Classical Greek Philosophy* (2004) kunnskap forstått som “a rhetoric of disinterest” i forhold til Aristoteles begrep «useless» i kontrast til Platons «rhetoric of estrangement». Nightingale hevder at Aristoteles' *episteme* sto i sterk kontrast til Platons *episteme* spesielt i forhold til formålet for *episteme* og spesifikt om *episteme* var en kunnskap som kunne ha praktiske konsekvenser. For å finne den rene og sanne *episteme* måtte denne prosessen avskjæres fra praksis. Platon forsøkte først å skape et skille mellom teori og praksis, på den måten at teorien ble fremmedgjort den praktiske kunnskapen. «A *mimesis* is enacted whereby the character of the theorist comes to conform to the qualities of the theoretical objects [...] to acquire a disposition which allows the right order of the cosmos [...] to work their way into one's soul and to become its prototype”. Dunne 1993, s. 239. Andrea W. Nightingale 2004, s. 191. Prototypen «provides the basis for all action». Aristoteles la grunnlaget for en diskurs som definerte bestemte teoretiske aktiviteter som noe helt annet enn produktive og praktiske gjøremål som var atskilt fra målet, eller siktet mot andre mål. Aristoteles «[...] completely separates theoretical contemplation from all practical endeavors, treating it as an isolated activity that is an end in itself [...] and does not provide the basis for action”. I følge NE 1139b 18-24. “*Episteme* deals with objects that do not vary, are eternal, exist of necessity, and do not come into being or perish». Teoretisk kunnskap er ikke en kunnskap som bringer praktiske aktiviteter inn i en tilstand av uforanderlighet; NE 1138a 35-36 «[...] thought by itself moves nothing; only thoughts which are practical and for the sake of something can motivate action”. NE 1141b 7. Begrepet useless i sammenheng med *theoria*, *sophia* og *episteme* betyr ikke at denne aktiviteten er et uinteressant tidsfordriv. I følge Aristoteles er *episteme* og *theoria* useless på den måten at denne aktiviteten ikke er målrettet inn mot det praktiske livet, men teorien er derimot et mål i seg selv og valgt bare for sin egen del. I følge Nightingale

J. Dunne “[...] *it is clear that through theory we do not acquire a knowledge-content which can then be exploited in the practical business of life; the spheres of theory and of practice are incommensurable*”²³⁰.

I følge J. Dunne dreier *episteme* og *sophia* om det presise og sanne (matematikk er i følge Aristoteles et eksempel). Menneskelig hverdagsliv (*ta anthrôpina*) «contains so much variety and fluctation that a theoretical account of it can be given only roughly and in outline (*pachulôs kai tupôî*)»²³¹. Platons prosjekt var å kunne utvikle en *episteme* “[...] *which could be capable of putting the practice of the ethical life and of politics on a radically new footing*”²³². Aristoteles hevdet derimot at praktisk kunnskap er egen form for kunnskap hvor *episteme* ikke er det rådførende organet. Aristoteles forsøkte kanskje å løse en uløst floke mellom teoretisk og praktisk kunnskap ved å skille ut *etos* som en egen form for kunnskap. I følge Aristoteles sikter ikke *etos* mot «*theoretical knowledge like the others (for we are inquiring not in order to know what virtue is, but in order to become good), [...] we must examine the nature of actions; for these determine also the nature of the states of character*»²³³. Dunne drøfter *episteme* i forhold til praktisk dømmekraft. *Episteme* er motstykket til praktisk dømmekraft på den måten at *episteme* ikke kan være utgangspunktet for praktisk kunnskap. Det vil si at praktisk dømmekraft ikke er avhengig av en Form eller en ide for å kunne «virke» i det praktiske. *Episteme* må på en måte stille seg i skyggen av praktisk dømmekraft til tross for at det er *episteme* som har vært den ledende stjernen innenfor opplysning og forbedring.

2.8 *Episteme* og *aporia*.

I boken *Nysgjerrighetens pedagogikk* (2014) diskuterer Kjetil Steinsholt den praktiske rasjonalitet. I følge Steinsholt beskriver Thomas Kuhn (2002) hvordan normalvitenskapelig forskning praktiseres i et fellesskap, og hvordan vitenskapen utvikler seg. Han tar utgangspunkt i Aristoteles kunnskapsform *episteme* i diskusjonene over hvordan vitenskapelig kunnskap dannes. Kuhn hevder at Aristoteles’ definisjon av *episteme* vil medføre en form for *fronesis*. En praktisk klokskap som kan legge grunnlaget for spørsmålet

“[...] *theoria is useless and nonproductive is part of what indentifies it as supremely fine [...] useless, unnecessary, leasured, and free*». Nightingale 2004, s.190.

²³⁰ Dunne 1993, s. 238.

²³¹ Dunne 1993, s. 243.

²³² Dunne 1993, s. 243.

²³³ NE 1103b 26-30.

om *episteme* åpner for overveiende prosesser, og at en slik overveielse er sentral for den vitenskapelige praksis. I følge Steinsholt (2014) er dette «*en tydelig provokasjon mot Aristoteles' bestemmelse av episteme, og fører med seg en form for fronesis eller det vi kan kalle en praktisk rasjonalitet eller en praktisk klokskap*»²³⁴. Kuhn stiller spørsmål ved om det er mulig å konkludere med at *episteme* er universell og uforanderlig. Dette spørsmålet, som kan plassere *episteme* inn i en uløselig fasit i mellom det uforanderlige og det foranderlige kaller Kuhn for *aporia*²³⁵. I følge Farrukh Chishtie (2012) er *aporia* et kjennetegn ved *episteme* “[...] *one that challenges the possibility of attaining universal and immutable knowledge. Here aporia refers to “unresolvable problematics and paradoxes [...] episteme is demonstrated through time-dependent and changing paradigms as well as through the application of sets of epistemic values by scientists*”²³⁶. Er det mulig at *episteme* hviler på et foranderlig underlag?

Forutsetningene for *episteme* som i prinsippet er uforanderlig kan med *aporia*-metaforen gjøre rammen om *episteme* litt mer tøyelig i mellom det uforanderlige og det foranderlige. Chishtie (2012) drøfter Kuhns forståelse av sammenhengen mellom *episteme* og *fronesis* “*Kuhn’s work that informs a contemporary understanding of the relation of phronesis to episteme and other relevant concepts [...] rethinking episteme and phronesis in a manner distinct from the original conceptions by Aristotle*”²³⁷. I følge Aristoteles «*Deliberation is not concerned with those branches of knowledge that have precise rules of their own*»²³⁸ [...] *no one deliberates about things that are invariable, nor about things that are impossible for him to do*»²³⁹. *Episteme* er en kunnskapsform som ikke har de mulighetene for refleksjon og overveielse som er en karakter ved *fronesis* (praktisk dømmekraft). *Episteme* er *episteme*, og ikke-sann *episteme* finnes ikke. I følge Steinsholt mente Kuhn at «*Aristoteles tok feil i*

²³⁴ Steinsholt 2014 s. 308.

²³⁵ I følge Nightingale 2004 vil den som erfarer *aporia* oppnå bare nesten komplett forståelse av den sanne, berettigede tro. «*For the human philosopher, aporia is an integral part of the theoretical life: he will do far more wondering and wandering than the ideal theorist in the Analogy. The idealized theoros in the Analogy makes a single and straightforward journey that culminates in a complete vision of truth: unlike the human philosopher, he escapes from aporia*”. Nightingale 2004, s. 105.

²³⁶ Chishtie 2012, s. 104. [...] *one interpretation of Kuhn is that his work might be seen as a form of deconstruction of the Aristotelian concept of episteme – in that his insights pose a challenge to assumptions regarding the achievement of universal, timeless, and unchanging knowledge, by demonstrating how science actually proceeds and how scientific knowledge is generated*”.

²³⁷ Chishtie 2012 s. 102.

²³⁸ NE 1112a 40, b 1-2.

²³⁹ NE 1140a 32.

spørsmålet om teoretisk fornuft. For Aristoteles var den teoretiske fornuft (eller kunnskap) noe helt annet enn praktisk rasjonalitet. Den teoretiske fornuft blir først og fremst styrt av reglene for formal deduktiv logikk, mens den praktiske rasjonalitet²⁴⁰ vanligvis var orientert mot overveielse (deliberasjon)²⁴¹. I følge Aristoteles er det en vesentlig forskjell mellom deliberation (refleksjon) og reglene for formal deduktiv logikk «[...] since scientific knowledge involves demonstration, but there is no demonstration of things whose first principles are variable (for all such things might actually be otherwise), and since it is impossible to deliberate about things that are of necessity, practical wisdom cannot be scientific knowledge nor art²⁴².

I en vitenskapelig prosess kan praktisk rasjonalitet være en del av *episteme*. I det øyeblikket en *episteme* er definert som sann kunnskap som ikke kan være annerledes er det ikke rom for refleksjon innenfor *episteme*. Refleksjon i forhold til det å vite hvordan anvende *episteme* går over til kunnskapsformen *techne*. I følge Aristoteles er det slik at «*The arts call for more deliberation than the sciences, because we feel less certain about them. Thus the field of deliberation is that which happens for the most part, where the result is obscure and the right course not clearly defined*»²⁴³. Det er mulig å forstå Aristoteles på den måten at praktisk gjørem og kunnen gir større rom for deliberasjon enn den vitenskapelige kunnskapen. *Techne* er en kunnskapsform som overveier selve prosessen i arbeidet med å produsere et produkt. En overveielse som for eksempel kan dreie seg om materialet og om dette er egnet i forhold til et bestemt produkt og produktets videre anvendelse. Kanskje er det ikke *episteme* i seg

²⁴⁰ Noe som er sentralt for tenkning i kunnskapsformen *fronesis* i overveielse over hva som må gjøres. Det vil si overveielse over valget. «*For choice implies a rational principle, and thought. The name (prohairesis; pro betyr foran eller før) seems to indicate something that is chosen before other things*» NE 1112a 15-18. Aristoteles hevder i denne sammenhengen at «*a choice is being more properly praised for choosing the right object than for being correct in itself; but opinion is praised for being in accordance with the truth*» NE 1112a 6-8. «choice is reasoning with a view to an end (...) choice cannot exist either without reason and intellect or without a moral state; for good action and its opposite cannot exist without a combination of intellect and character» Praktisk klokskap handler om vår evne til å tenke i situasjoner hvor ikke alt går på skinner, eller når våre forventninger ikke holder stikk. *Logismos*, ofte oversatt til calculation, er i følge Aristoteles det samme som *bouleusis* (NE 1139a 13). Dette betyr at *logismos* og *bouleusis* er deliberasjon. Og ikke en ren kalkulering; det vil si å veie for og i mot, legge fordeler og ulemper på vektskåla, og velge det som enten krever minst arbeid eller det som kan gi andre fordeler i etterkant. Deliberasjon krever at du selv er en del av denne deliberasjonen og kan anvende deliberasjonskunnskapen på deg selv. Med andre ord så er det ikke meningen at vi skal skape oversiktlig distanse i mellom oss selv og de tingene som krever en avgjørelse. *Fronesis* tilhører definitivt *logismos* og *logistikon/to logon ekhon* (den delen som er *logos* i seg selv) som er den rasjonelle delen av sjelen, uten å følge regler for formal deduktiv logikk (*demonstration*)

²⁴¹ Steinsholt 2014 s. 309.

²⁴² NE 1140a 33-38, b 1.

²⁴³ NE 1112b 8-11.

selv som er fanget i *aporia*, men derimot den vitenskapelige praksisen? *Aporia* kan representere *episteme* i et ingenmannsland og et sted hvor det ikke finnes helt faste holdepunkter. *Techne* kan for eksempel være ekspertkunnskapen som kan få *episteme* til å lande et sikkert sted gjennom det metodologiske prinsippet randomiserte kontrollerte forsøk. Hva mener Kuhn (2002) med at i *episteme* finnes *aporia*? Kan *episteme* både være noe som *er* og *ikke er*, på den måten at vi ikke kan være herre over framtiden? Forholder det seg slik at i et forskerfellesskap vil det alltid forekomme usikkerhet når det gjelder det å oppnå fullstendig sikker *episteme*? Det er kanskje ikke *episteme* i seg selv som svever i *aporia*, men kanskje selve praksisen knyttet til *episteme*. Det er i praksis at noe kan erfares, og praksis er handlinger. *Aporia* kan være det å erfare at vi ikke vet når nye spørsmål dukker opp. *Aporia* krever deliberasjon. I følge Aristoteles vil deliberasjon dreie seg om midlene “*We deliberate not about ends but about means*”²⁴⁴, og dette gir på samme tid metodens problem en moralsk relevans. Denne deliberasjonen er ikke skilt fra menneskets væren, og det vil ikke være nødvendig med deliberasjon over en ren viten som vi står overfor. Kan praktisk dømmekraft bli omformet til metode for å løse den vitenskapelige kunnskapens *aporia*?

Deliberasjon (refleksjon) forstås som en tenkning over valg. Selve deliberasjonen er ingen *episteme*. I følge Aristoteles er det en vesentlig forskjell mellom *deliberation* og reglene for formal deduktiv logikk «*since scientific knowledge involves demonstration, but there is no demonstration of things whose first principles are variable (for all such things might actually be otherwise), and since it is impossible to deliberate about things that are of necessity, practical wisdom cannot be scientific knowledge nor art*”²⁴⁵. Deliberasjon etterfølges av et valg “[...] *the object of choice is already determinate, since it is that which has been decided upon as a result of deliberation that is the object of choice*”²⁴⁶, «[...] *man is a moving principle of actions; now deliberation is about the things to be done by agent himself*”²⁴⁷ Fronesis er ingen *aporia*, men er derimot en kunnskap som gjennom refleksjon tar beslutning om hva som må gjøres. Kanskje er det slik at det er *fronesis* som kan redde *episteme* ut fra *aporias* favntak?

²⁴⁴ NE 1112b 13.

²⁴⁵ NE 1140a 33-38, b 1.

²⁴⁶ NE 1113a 3-5.

²⁴⁷ NE 1112b 35.

I følge Aristoteles er det den foranderlige kunnskapen som er gjenstand for deliberasjon «*For every one ceases to inquire how he is to act when he has brought the moving principle back to himself and to the ruling part of himself; for this is what chooses. This is plain also from the ancient constitutions, which Homer represented; for the kings announced their choices to the people*»²⁴⁸. Hvis Kuhn var kongen, så ville han i følge Aristoteles overveie (*deliberation*) før beslutninger blir tatt i forhold til *episteme* som i utgangspunktet kan overveies. Men kan *episteme* overveies? *Episteme* er en universell/generell kunnskap. Overveielser kommer kanskje i spill i det øyeblikket *episteme* skal anvendes i partikulære situasjoner? Denne overveielser er ikke kongens ansvar for kongen har allerede overveid sitt valg.

Om det er slik at *aporia* er kjernen i *episteme* og at denne formen for hjemløshet kan bære preg av både *viten* (*episteme*), *doxa* og *ikke-viten* (*ignorance*), det uforanderlige og det foranderlige vil det likevel være en annen kunnskap som kan gi den riktige vurderingen av fornuftens rolle i moralske handlinger. Aristoteles drøfter refleksjonens rolle i forhold til handling som i dette eksempelet kan forstås som praktisk rasjonalitet «*A man may be ignorant, then, of who he is, what he is doing, what or whom he is acting on, and sometimes also what (e.g. what instrument) he is doing it with, and to what end (e.g. he may think his act will conduce to someone's safety), and how he is doing it (e.g. whether gently or violently). Now all of these no one could be ignorant unless he were mad, and evidently also he could not be ignorant of the agent; for how could he not know himself? But of what he is doing a man might be ignorant, as for instance people say "it slipped out of their mouths as they were speaking", [...] or a man might say he "let it go off when he merely wanted to show its working" as the man did with the catapult*»²⁴⁹. Dreier den praktiske rasjonalitet i *episteme* seg om *viten* om seg selv?

I følge Andrea Wilson Nightingale (2004) er det en sammenheng mellom *episteme*, *theoria* og *aporia*, «*[...] the ordinary human philosopher will never achieve complete knowledge and therefor will always experience aporia: though he will discover some truths, there will always be others that he does not know*»²⁵⁰, «*[...] It is a fertile self-awareness of ignorance that is a*

²⁴⁸ NE 1113a 5-10.

²⁴⁹ NE 1111a 3-13.

²⁵⁰ Nightingale 2004, s. 106.

fundamental aspect of theoria"²⁵¹. *Ignorance* kan oversettes til *ikke-viten*²⁵². *Aporia* innenfor *episteme* kan representere både viten og ikke-viten, det vil si *doxa* ved at «[...]the philosophic soul to seek and find a path towards truth (again and again)"²⁵³.

Hvilke verdier kan knyttes til *episteme*? Verdierne blir kanskje satt i sammenheng med hvordan den teoretiske kunnskapen blir utviklet i en praksis? Er det vitenskapens karakter eller er det vitenskapsmannens karakter som er fanget i *aporia*? I følge Aristoteles er vår holdning til kunnskap et område innenfor *etos*. Det vil si "*The virtues [...] should be states of character [...] every virtue or excellence both brings into good condition the thing of which it is the excellence and makes the work of that thing be done well; the excellence of the eye makes both the eye and its work good*"²⁵⁴. I denne sammenhengen kan "*the moving principle is in ourselves*"²⁵⁵ kanskje bli forstått som en form for praktisk rasjonalitet?

I forhold til vitenskapens *episteme* i vår tid stiller Gadamer (1981) et spørsmål om det er mulig å skille mellom vitenskapelig erkjennelse og anvendelse? *Episteme*, den vitenskapelige kunnskapen, og anvendelsen av denne er ikke to forskjellige handlinger i en konkret (partikulær) situasjonen, men en enhetlig prosess. Det kan bli mye støy av å blande sammen to motstridende elementer som *episteme* og praktisk dømmekraft innenfor den vitenskapen som skal vite både årsak og virkning, og en viten som kan læres på forhånd hvor vitenskapelig erkjennelse og anvendelse går hånd i hånd. I følge Gadamer (1981) er denne formen for vitenskapelig kunnskap «[...] the sort that strive to know the archai and aithai – the principles and determining factors [...] Arche-Forschung; and that means not the knowledge of a physician or a craftsman or a politician that is always to be found in application but knowledge about what may be said and taught in general about such knowing"²⁵⁶.

²⁵¹ Nightingale 2004, s. 106.

²⁵² I følge Boylu (2014) er *ikke-viten (ignorance)* det motsatte av viten om *Formene*. *Doxa* inntreffer her i en mellomposisjon i mellom *vitene* og *ikke-viten*, og blir derfor både det som er og det som ikke er. Det som er (*esti*) representerer *Formene*, og det som ikke er (*kou esti*) representerer *ikke-viten*. *Doxa* kan derfor være både *Formene* og *ikke-viten* og bevege seg i mellom disse to kunnskapsformene.

²⁵³ Nightingale 2004, s. 106.

²⁵⁴ NE 1106a 10, a 14-18.

²⁵⁵ NE 1112b 27.

²⁵⁶ H.-G. Gadamer 1981 s. 116.

2.9 Etos og episteme.

Aristoteles hevder i sin kritikk av Platons idelære at den praktiske vitenskapen ikke kan sammenlignes med matematikken. Det vil si at den praktiske kunnskapen ikke sikter mot den universelt gyldige nøyaktighet som kjennetegner *episteme*, og naturens faste mønster. I følge Aristoteles er menneskets moralske holdning noe annet enn de forandringene som skjer i naturen (fysis). I følge Gadamer (2010) «I denne forstand skiller Aristoteles mellom *etos* og *fysis*, og oppfatter *etos* som et område som riktignok ikke er uten regler, men som likevel ikke er preget av naturens lovmessighet, men av den foranderligheten og begrensede regelmessigheten som kjennetegner menneskets konvensjoner og adferd»²⁵⁷. I denne sammenheng kritiserer Aristoteles Platons ide om det gode som definerte *arete* og *logos* som å være to sider av samme sak, som en allerede bestemt *episteme*. Det vil si at *logos* står overfor et saksforhold hvor den rette væren (*arete*) finnes i en Form.²⁵⁸ Er det mulig at det kan finnes en teoretisk viten om menneskets moralske væren? Gadamer (2010) hevder at forholdet mellom *logos* og menneskets *etos* ikke dreier seg om en viten i vitenskapelig forstand. Det vil si en predikativ forståelse (*episteme* definerer saksforholdet menneskets *etos* i relasjonen mellom *episteme* og *etos*) av premissene i mellom *etos* og *logos/fysis*. «Menneskets moralske holdning er noe vesentlig annet enn naturen, ettersom evnene og kreftene ikke simpelthen er virksomme i denne holdningen [...] og derfor også forholder seg på en bestemt måte»²⁵⁹. Aristoteles skiller mellom *etos* og *fysis*; *fronesis* (moralsk viten) og *episteme* (teoretisk viten) «og oppfatter *etos* som et område som riktignok ikke er uten regler, men som likevel ikke er preget av naturens lovmessighet»²⁶⁰. Det er en begrenset regelmessighet som kjennetegner menneskets praktiske liv, og det er ikke *episteme* som har regien i denne foranderlige regelmessigheten.

Grekerne i antikken hadde en oppfatning av vitenskap (*episteme*) som hadde matematikk som forbilde, og denne praksisen (*epistasis*) la grunnlaget for en viten om det uforanderlige basert på det som kunne bevises. Er det slik at *episteme* kan avgrense *fronesis* innenfor de samme matematiske formlene? I følge Gadamer har ikke åndsvitenskapelig hermeneutikk

²⁵⁷ H.-G. Gadamer 2010 s. 352.

²⁵⁸ H.-G. Gadamer 2010 s. 351. «[...] å sidestille dyd og viten, *aretè* og *logos*, som ligger til grunn for den sokratiske-platoniske dydslæren».

²⁵⁹ H.-G. Gadamer 2010, s. 351.

²⁶⁰ H.-G. Gadamer 2010, s. 352.

noe å lære av en slik avgrensning, men er derimot knyttet til *fronesis* i kontrast til *episteme*. Den moralske viten er menneskets viten om seg selv, og denne viten har ikke som mål å konstatere hva som finnes. Det er denne viten som skal styre «*hva den handlende gjør*»²⁶¹. I kontrast til *episteme* forsøker vi å forstå den situasjonen vi befinner oss i, vel og merke når vi med vår viten kan «*forstå hva den konkrete situasjonen krever av den*»²⁶² (den; viten), «*den handlende må med andre ord betrakte den konkrete situasjonen i lys av det som generelt blir krevd av ham. Negativt uttrykt betyr dette at en allmenn viten som ikke kan appliseres på den konkrete situasjonen, er meningsløs*»²⁶³. Forholdet mellom det som generelt blir krevd og situasjon dreier seg ikke om en predikativ forståelse av forholdet i mellom *etos* og *logos* hvor *episteme* legger premissene for den rasjonelle tenkningen. Premisset for *episteme* er allerede lagt i en Form, og er et forhold i sammenhengen mellom det som vi kan relatere til det som på forhånd er bestemt som universelt gyldig og en partikulær situasjon. Anvendelsen stiller her ingen spørsmål som har moralsk relevans.

2.9.1 *Theoria* og *thauma*.

Episteme var en del av antikkens *theoria*. Begrepene for de ulike kunnskapsformene²⁶⁴ som Aristoteles beskriver i *Den Nikomakiske etikk* ble dannet som et resultat av en utvikling av antikkens *theoria*. *Theoria* var allerede en form for vitenskap og en kulturell praksis som hadde sitt opphav i den før-sokratiske tiden. Det allmenne ved *theoria* var *thauma* og viten. *Thauma* er et gresk ord og betyr undring. *Thauma* var utgangspunktet for *theoria* både i den før-sokratiske *theoria* og i den antikke *theoria*. *Thauma* er derimot ikke bare utgangspunktet. *Thauma* er undringen som setter i gang spørsmålene, den første spiren til det å vite, som kan gjøre *theoria* mulig.

I den førsokratiske tiden var kunnskap en del av *mythos*²⁶⁵, og teoriene hadde en underordnet betydning. Kunnskap om naturen (*fysis*) endret seg etterhvert som *mythos* ble

²⁶¹ H.-G. Gadamer 2010 s. 354.

²⁶² H.-G. Gadamer 2010 s. 352.

²⁶³ H.-G. Gadamer 2010 s. 352.

²⁶⁴ *Techne, episteme, fronesis, sophia, nous*. “[...] the states by virtue of which the soul possesses truth by way of affirmation or denial are five in number, i.e. art, scientific knowledge, practical wisdom, philosophic wisdom, intuitive reason; we do not include judgement and opinion because in these we may be mistaken” NE 1139b 14-18.

²⁶⁵ Den før-sokratiske *theoria*. Besto hovedsakelig av metafysiske spekulasjoner. Teorien hadde en underordnet betydning. *Mythos* levde videre i fortellingene om menneskenes handlinger i det praktiske livet. *Mythos* var ikke en vitenskapelig kunnskap som kunne begrunne fortellingenes sannhet ved hjelp av teoretiske analyser.

fortalt, lyttet til og fortolket. Mye har vært sagt om hva kunnskap er, hvordan kunnskap er mulig, hvilke former for kunnskap som finnes og hva som er den sanne kunnskapen. Ulike teorier om kunnskap har sett dagens lys for å kunne svare på hva kunnskap er. Diskusjonene om kunnskap er en tradisjon og de er like aktuelle i vår tid²⁶⁶ som de var i den førsokratiske tiden og i antikken.

Tradisjonen *theoria* holdes fortsatt levende i form av menneskets søken etter det å vite, kanskje på bekostning av *thauma* (undring), som kanskje har fått en underordnet rolle i forhold til det å produsere teorier. *Episteme*, slik den ble utviklet i antikken ble til i kontinuitet med den før-sokratiske *theoria*. For antikkens filosofer var utviklingen av *episteme* et viktig prosjekt i arbeidet med å skille mellom *mythos*²⁶⁷ og *theoria*, og mellom meninger (*doxa*) og sann, berettiget tro (*episteme*). *Theoria* og *episteme* har opphav i undring. Det greske ordet for undring er $\Theta\acute{\alpha}\upsilon\mu\alpha$; *thauma*, det gamle greske begrepet som ofte blir oversatt til det engelske ordet *wonder*. Den norske oversettelsen er undring eller det å undre seg. *Thauma* betyr mye mer enn bare det å være overrasket over noe nytt som plutselig dukker opp i synsfeltet. *Thauma* handler om noe grunnleggende i den menneskelige natur, den første spiren til å ville finne ut av noe som ikke umiddelbart er tilstede og som kan sanses. Barnets nysgjerrighet og undring over at noe kan være til stede men som samtidig ikke er synlig for det blotte øyet kan være et eksempel på undring²⁶⁸, og det å stille spørsmål om noe vi ikke riktig helt forstår. Sokrates hevdet at *thauma* handlet om

²⁶⁶ Spørsmålet om kunnskap, hva som er kunnskap og ulike former for kunnskap er aktuelle diskusjoner i forhold til utdanningspolitikk og spesielt viten om hva som virker i ulike praksiser for å kunne maksimere bestemte virkninger. På denne måten er kunnskap som en bestemt viten (*episteme*) også blitt en styringslogikk, et kontrollapparat og et innovativt element i den praktiske kunnskapen for å kunne forbedre en praksis' målbare resultater.

²⁶⁷ Fortellinger om kunnskapens utvikling.

²⁶⁸ Det er i følge utviklingspsykologiske teorier et viktig øyeblikk når barnet leter etter noe som først er sett, men som blir borte og ikke er synlig, og forstår at det som ikke er synlig kan være tilstede likevel. Dette spranget i utvikling skjer ved 9 måneders alder i følge teoriene. På samme måte skjer det også noe fantastisk når barnet er 2 år. Det er fantasien som setter i sving muligheten for at det umulige kan bli mulig. Både fantasi og undring er beslektede begreper. For eksempel når barnet kan gjøre om en blyant til å bli et fly, potetbiter i suppa til båter og så videre. Barnet blir dratt med i en lek som gjør at barnet glemmer seg selv, en form for *pathos*, og flyter av sted med leken som skipper. Nå er det kanskje slik at denne undringen som observeres og skjer ikke setter i gang undring, fordi teorien har fortalt at dette vil komme, hvorfor og når. Vi vet på forhånd at det er slik eller slik, og ikke slik. Med så mye kunnskap trenger vi ikke å undre oss eller stille spørsmål. Fasiten og svaret er allerede gitt. Når teorien er til stede stopper undringen opp. Hvis vi da ikke begynner å undre oss over teorien; *episteme*. Dette er tenkning i en annen kunnskapsform som heter *sophia* som betyr kjærlighet til kunnskap. *Sophia* er ikke avsluttende, det er en *praxis*, det er i følge Aristoteles, en handling som har mål i handlingen selv. Målet for *sophia* er ikke å utvikle *episteme*, men derimot å holde døren stadig åpen for nye spørsmål om de vanskeligste ting i verden.

det å bli kjent med sin egen uvitenhet gjennom at spørsmålene kunne bli stilt. Aristoteles hevdet at i *thauma* ligger det et ønske om det å vite og søke etter kunnskap om det som undrer oss. På denne måten er *thauma* begynnelsen på det å gå utover selve undringen og forsøke å finne svaret (*episteme*) på de tingene som undringen kretset rundt. I følge Aristoteles er undring noe som ligger i menneskets natur “*All men by nature desire to know*»²⁶⁹.

Ilhan Inan (2012) tar utgangspunkt i Aristoteles begrep *thauma* som har definisjonen et ønske om å vite. *Thauma* «[...] must have had a motivating force that gave one the first impetus to inquire into things not immediately present to the senses. [...] *thauma* must have contained in it some other element that involves an awareness of our ignorance, [...] It must have involved a desire to know, which Aristoteles thought to be an essential part of our nature»²⁷⁰. Aristoteles var kanskje mest opptatt av å finne svarene på undringen. Det var ikke undringen i seg selv, men kunnskapen selv som var målet. *Episteme* var selve kronen på verket. Likevel, uten *thauma*, ingen kunnskap. I dag er det kanskje slik at *episteme* kommer undringen i forkjøpet. På samme måte kan det være slik at det å vite noe helt sikkert er mer virkningsfullt enn det å stille spørsmål om noe vi ikke vet. Et annet spørsmål er hvor alle svarene fra de spørsmålene som blir stilt skal komme fra. Skal svarene være et resultat av praktikerens tenkning over hva som må gjøres i forhold til en partikulær situasjon, eller skal svarene komme fra *episteme/techne* som gir generelle og sikre evidensbaserte løsninger? Kunnskap kan være mye, og kunnskap handler ikke bare om *episteme* og teoretisk kunnskap.

Egentlig så er det å stille spørsmål og det å finne ut av at et spørsmål kan stilles en form for rasjonell tenkning. Naturfilosofene i den før-sokratiske tiden stilte spørsmål ved naturens fenomener og universet. *Fysis* ble navnet på denne intellektuelle bevegelsen og dreide seg i hovedsak om spørsmål og undring om naturens opprinnelse og tingenes opphav. Metafysikken var det viktigste i *fysis*, og teoriene hadde i *theorias* begynnelse en underordnet betydning. Vitenskapen var så å si omsluttet av metafysiske spekulasjoner. I det greske begrepet *fysis* var det i følge Jaeger (1945) to fenomener som skilte seg ut. Det ene var undersøkelsen om universets opphav, noe som gjorde at tenkningen beveget seg utover

²⁶⁹ “*All men by nature desire to know*» *Metaphysica* bok A 980 1.

²⁷⁰ Inan 2012 s. 2.

det sansbare. Det andre var begrunnelsen for de ulike perspektivene som denne undringen satte i gang. Det som var felles var *thauma*.

Undringens *logos* kom kanskje først til uttrykk i *Homers epos*. I følge Jaeger (1945) kan det være vanskelig å skille ut den mytiske tenkningen fra de rasjonelle ideene i eposene som var en sammenblanding av *mythos*²⁷¹ og *logos*²⁷². Det var ingen åpenbare brudd mellom de homeriske eposene og den greske metafysikken *fysis*, men derimot en kontinuitet. Det er for eksempel ikke lett å se forskjellen mellom den homeriske ideen om at havet var opprinnelsen til alt²⁷³, og filosofen Thales (624 f.Kr – 546 f.Kr)²⁷⁴ som hevdet at vann var det grunnleggende prinsippet²⁷⁵ i universet. Forholdet mellom *mythos* og *logos* var utgangspunktet for de spørsmålene som dreide seg om menneske og natur. Det nye var at politisk teori²⁷⁶ og det menneskelige livet var grunnleggende praktisk, mens spekulasjonene om *fysis* var teoretiske og ble ført videre gjennom *theoria*. Det var i denne tiden likevel et unntak. Som en følge av ulike undersøkelser av den ytre verden²⁷⁷ ble det utviklet en bestemt teknikk som kunne studere menneskets indre natur. Logikken var slik at når kosmos ble styrt av spesifikke, uforanderlige og ytre lover, kunne det også være mulig å overføre disse ytre lovene til menneskets natur. På denne måten ble det mulig å forklare menneskets indre kosmos som noe fast og håndgripelig. Det måtte være en rasjonell lov som styrte

²⁷¹ *Mythos* er opprinnelig et gresk begrep. *Mythos* dannet grunnlaget for tro og meninger om fenomen som ikke så lett lot seg forklare. *Mythos* var kanskje den før-sokratiske 'episteme' (episteme som kunnskapsbegrep ble dannet i utviklingen av den kulturelle praksisen *theoria* omkring år 400-300 f.Kr) og representerte sannheter om det metafysiske som menneskene undret seg over.

²⁷² *Logos* er et gresk ord som har flere betydninger. Ordets tidligste mening er det å finne, eller peke ut. Kalkulering, mening, dømmekraft, forklaring, diskusjon, argument, prinsipp, tenkning, begrunnelse, språk kan også tilhøre *logos*. Listen er lang. Forståelsen av *logos* er avhengig av sammenheng og situasjon. Aristoteles hevder at *logos* er felles for menneskene, en form for felles sans, og at *logos* er hvert menneskes rasjonelle tenkning, i form av en tro eller mening som vi kan redegjøre for og regne med er sant. *Logos* er også forbundet med noe vi kan forklare eller har en grunn for. *Logos* er kanskje det som vi tenker forekommer oss innlysende. Begrepet *logoi* satte en standard for den intellektuelle analyse både for Platon og Aristoteles, og Sokrates' dialektiske samtaler retter seg mot *logoi*, det vil si en ekte samtale om den samme saken. *Logos* og *logoi* forstått som språk har ikke et instrumentelt formål men det er derimot et medium som alltid allerede er til stede og som menneskene lever sine liv innenfor.

²⁷³ Blanding av *mythos* og *logos*.

²⁷⁴ Før-sokratisk filosof fra Miletus. Aristoteles anså Thales for å være den første filosof i den greske tradisjonen, tett fulgt av Hesiod. Thales forsøkte å forklare naturfenomen uten referanse til *mythos*. Thales kritikk av *mythos* ble en bevegelse i den vitenskapelige utviklingen som fulgte, og som ble ført videre av Sokrates, Platon og Aristoteles.

²⁷⁵ Blanding av *theoria* og *logos*.

²⁷⁶ Aristoteles hevdet at mennesket er et politisk vesen. Med dette mener han at mennesket er et vesen som lever sammen i et samfunn; et *polis*. I dette samfunnet lager menneskene felles lover for at de skal kunne leve sammen i et fellesskap. Det er lover som regulerer menneskets liv og virke og det er etiske levereregler og normer som danner grunnlaget for menneskelige verdier.

²⁷⁷ Spesielt i forhold til medisin og matematikk.

tanken, og ikke det praktiske og foranderlige livet.²⁷⁸ Som en følge av denne logikken ble *etos* definert som en del av *fysis*' rammeverk og menneskets væren ble forstått som *fysis*. Undringen over det praktiske livet, den praktiske klokskapen og *fysis* skulle følge de samme teoretiske irrgangene. Heraklit (544 f.Kr – 475 f.Kr)²⁷⁹, den dypsindige tenkeren, kritiserte disse ideene, og åpnet opp for returen til det menneskelige og praktiske livet med disse ordene «*Learning does not teach men to have sense*»²⁸⁰. Heraklit hevdet at *logos* var en felles sans for alle mennesker, uttrykt gjennom *sensus communis*. *Logos* dreide seg ikke bare om teoretisk kunnskap. *Logos* var også høyst aktuell i forhold til det praktiske livet og den praktiske kunnskapen *techne* og *fronesis*. I følge Gadamer (1993) har ordet «wise» (klokskap) en spesiell betydning «*Heraclitus uses the expression the wise for what stands above and behind what we can know and recognize*»²⁸¹.

Andrea Wilson Nightingale (2004) gir i boken *The Spectacles of Truth in Classical Greek Philosophy* en analyse av *theoria* og hvordan teoretisk filosofi ble ført videre i antikken. *Theoria* ble i følge Nightingale (2004) kalt for «[...] *the spectator theory of knowledge*»²⁸² [...] *the supreme form of wisdom is theoria, the rational "vision" of metaphysical truths*»²⁸³.

²⁷⁸ Dette var blant andre Parmenides (515 f.Kr – 450 f.Kr) ideer. Et ekte bilde på en filosof var for Parmenides «the man who knows». Sann kunnskap ble ledsaget av lyset på den vanskelige veien mot sannhetens hus. Jaeger 1945 s. 178. Parmenides' prosjekt kan være et eksempel på opplysning noe som la grunnen for skillet mellom *mythos* og *theoria*. Målet var forbedring av hvordan kunnskap blir til. *Thauma*, undring levde likevel videre i *theoria*.

²⁷⁹ Gresk: Herakleitos. Han er kjent for uttrykket *panta rhei*; alt flyter. Man kan ikke to ganger gå ned i den samme elv. Heraklit fremhevet den evige skiftning og at forandringer beror på motsetninger. Når motsetningene opphører fører dette til total harmoni og ekvilibrium, og dermed ingen forandring eller utvikling. Dette har gitt rom for mange tolkninger. Kilder: Jaeger 1945, <https://snl.no/Heraklit>.

²⁸⁰ Jaeger 1945 s. 178. *Learning* er her forstått som teoretisk kunnskap. *Sense* viser til begrepet *sensus communis*, denne allmenne sansen som også er en form for *etos*. En allmenn *etos*. *Sensus communis* er i følge H.-G. Gadamer (2010) en felles sans som har sitt utgangspunkt i det humanistiske idealet om *eloquentia* som betyr det å snakke godt (*eu legein*). *Sensus communis* og *eloquentia* er sentrale moment i antikkens begrep om det kloke (*etos*) mennesket. *Eu legein* har et tvetydig innhold som ikke bare viser til et retorisk ideal, men dreier seg først og fremst om det å si det riktige, det sanne, i tillegg til begrepet takt. Talens framstilling og kunst trenger ikke nødvendigvis å bety at det som sies handler bare om det sanne. Her er forskjellen mellom *episteme/techne* og *fronesis*. Det å snakke/tale er ikke bare en fysisk utrustning og en teknikk som kan være gunstig å tilegne seg. Tale er i høyeste grad å si det riktige og sanne som situasjonen krever av en.

²⁸¹ Gadamer 1981 s. 141.

²⁸² Nightingale 2004, s. 7.

²⁸³ I følge Nightingale kjennetegnes *Theoria* av «[...] *the Greek theoretical philosophers sought to change themselves rather than the world around them [...] in stark contrast to the Cartesian tradition*». *Theoria* var en egen form for praksis i søken etter sann kunnskap og hadde sitt opphav i den tradisjonelle *theoria*. «*The Greek thinkers of the fourth century BCE were the first to call themselves philosophers, the first to define philosophy as a specialized discipline and a unique cultural practice [...] In addition to developing ideas and arguments, these philosophers had to stake out the boundaries of their discipline and articulate the ways that it differed from other modes of wisdom. Plato, Aristotle and other fourth century thinkers all matched themselves against traditional masters of truth even as they developed different conceptions of philosophy in competition with one*

Målet for denne nye formen for *theoria* var å kunne skille ut en sann kunnskap om verden, og *fysis*. I denne prosessen fram mot teoretisk kunnskap var *thauma* og *logos*²⁸⁴ sentral. *Logos* ble skilt ut fra den kunnskapen som tidligere kunne gi svar på naturens fenomener i *mythos*²⁸⁵ til å være selve bærebjelken i *theorias* praksis og *episteme*.

Theoria kjennetegnes av «[...] *the Greek theoretical philosophers sought to change themselves rather than the world around them [...] in stark contrast to the Cartesian tradition*»²⁸⁶. *Theoria* var en egen form for praksis i søken etter sann kunnskap og hadde sitt opphav i den før-sokratiske *theoria*²⁸⁷. Filosofene forsøkte å definere denne nye intellektuelle praksisen som var starten på utviklingen av ulike kunnskapsdiskurser, og legitimering av kunnskapsformene *episteme*, *techne*, *fronesis*, *sophia* og *nous*. En sentral strategi i forsøket på å legitimere antikkens *theoria* var å ta utgangspunkt i den tradisjonelle *theoria* som ble forstått som en autoritet. Metafysisk undring og spørsmål om verden som var et mål i seg selv den tradisjonelle *theoria*, som ble omformet til det å finne sannhet og teoretisk kunnskap som et hovedanliggende for antikkens *theoria*. *Theoria* fikk en annen rolle og ble i hovedsak en praksis innenfor filosofenes egne formål.

I følge Nightingale (2004) var det et viktig anliggende i Platons filosofi at den teoretiske kunnskapen skulle kunne anvendes i praksis i det praktiske livet. Det var ingen skarpe skiller i mellom *techne* og *fronesis*. Aristoteles på sin side, hevdet at *theoria* og *sophias* kunnskap skulle være et mål i seg selv, nærmest «*useless*»²⁸⁸ i det praktiske livet. Aristoteles definerte

another. [...] This foundational debate generated (among other things) a novel and subversive claim: that the supreme form of wisdom is theoria, the rational "vision" of metaphysical truths". Nightingale 2004, s. 3.

²⁸⁴ Språk, begrunnelse, forklaring, tenkningens muntlige uttrykk.

²⁸⁵ All kunnskap startet med *thauma*; undring. *Logos* (språk, tale, argumentasjon) kom først til uttrykk gjennom *mythos* og eposene i form av det å fortelle om, syngte om eller framføre de fenomenene som undringen kretset omkring. *Logos* fikk etter hvert en annen funksjon med utgangspunkt i *thauma*, som dreide seg om det å danne teorier, i stedet for *mythos*. *Logos* er den evnen som gjør det mulig for undringen å komme til uttrykk. *Logos* var først undringen og spørsmålene som holdt seg levende i *mythos*, og *mythos* ble omskapt etter hvert som nye forståelser kom til. Undringens *logos* i *theoria* dannet utgangspunktet for prosessen som kunne gi svar på spørsmålene i form av *episteme*; en sann, berettiget tro.

²⁸⁶ Nightingale 2004, s. 10.

²⁸⁷ Den tradisjonelle *theoria* i den førsokratiske tiden var i form av en reise for å se på verden. *Theoros* reiste ut for å se («*the spectator-theory of knowledge*»), og dro tilbake for å fortelle om det han hadde sett. Denne reisen ble utgangspunkt for undring, spørsmål og det å utvikle ny kunnskap. I den opprinnelige *theoria* var *theoros* en «vandringsmann» som dro ut i verden. Solons reiser kan være et eksempel.

²⁸⁸ NE 1141b 4-8. «(...) *philosophic wisdom (Sophia) is scientific knowledge, combined with intuitive reason (nous), of the things that are highest by nature. This is why we say (...) Thales and men like them have philosophic but not practical wisdom (...) that they know things that are difficult and divine, but useless; because it is not human goods that they seek*». Aristoteles skiller her mellom den teoretiske kunnskapen og *etos*, det vil si mellom *fysis* og *etos*. Kunnskapsområder som er innenfor to ulike domener.

techne og *fronesis* som praktiske kunnskapsformer, men det var likevel grunnleggende forskjeller i de to kunnskapsformene. *Episteme* derimot, som i følge Aristoteles er en teoretisk kunnskap det kunne undervises i hadde i seg en mulighet for praktisk anvendelse ved å bli gjort anvendelig i ulike sammenhenger at den kunne komme til nytte i praksis. Det er i følge Nightingale (2004) forskjeller i Platons og Aristoteles *episteme*. Det er ikke hovedsakelig den teoretiske kunnskapsformen som sådan og den vitenskapelige prosessen *epistasis* som utgjør den store forskjellen. Forskjellen dreier seg i hovedsak om formålet med *episteme* og selve anvendelsen. Aristoteles hevdet at *episteme* er «useless»²⁸⁹ i det praktiske livet. Det som var felles var i hovedsak «*the theoretical understanding of metaphysical objects was far from neutral [...] Greek theorizing was based on the kinship – rather than the distance – between subject and object*»²⁹⁰. «*Because of this kinship [...] which was itself driven by a desire to know the theorist experienced a powerful pathos: a transformation of self and soul*»²⁹¹. Platons *theoria* har opphav i et paradoks som kan kalles *aporia*.²⁹² Aristoteles' *theoria* var annerledes. Det var ikke *aporia* som var hovedsaken, men derimot det å kunne ta en beslutning enten gjennom refleksjon eller formal deduktiv logikk.²⁹³ De vitenskapelige analysene fortsetter i kunnskapsformen *sophia* «*the most finished of the forms of knowledge [...] the wise man must not only know what follows from the first principles, but also possess truth about the first principles. Therefore wisdom must be intuitive reason (nous) combined with scientific knowledge (episteme)*»²⁹⁴. *Episteme* blir som en følge av *nous* ført videre i en (u)endelig *sophia*. *Sophia* og *philosophia* betyr kjærlighet til viten og er en egen livsform; men ikke uten *fronesis*, «*it (fronesis) is not supreme over philosophic wisdom , i.e. over the superior part of us, any more than the art of medicine is over health; for it does not use it but provides for its coming into being; it issues orders, then, for its sake, but not to it*»²⁹⁵.

²⁸⁹ NE 1141b 10-20

²⁹⁰ Nightingale 2004, s. 10

²⁹¹ Nightingale 2004, s. 10.

²⁹² Nightingale 2004, s. 12. «[...] when the philosophical theorist achieves a vision of true being, he experiences knowledge and wonder simultaneously. In seeing and apprehending metaphysical reality, the Platonic theorist develops a sort of reverential knowledge: wisdom accompanied by wonder and awe. [...] In its ongoing attempts to see the Forms, the soul grasps its own nature and limitations by apprehending both its kinship and difference from these timeless, changeless beings».

²⁹³ Nightingale 2004, s. 13. «For Aristotle, the activity of *theoria* is separate from that of inquiring, learning, and wondering: we may identify it as *sophia* rather than *philosophia*. According to Aristotle, the philosopher escapes from wonder and perplexity when he theorizes the cause. When the philosopher theorizes or sees the cause, he moves from perplexity to knowledge and his wonder comes to an end».

²⁹⁴ NE 1141a 17.

²⁹⁵ NE 1145a 6-10.

2.9.2 Diskusjon *episteme*.

Kunnskapsformen *episteme* har sin egen historie som strekker seg fra den før-sokratiske *theoria* i en tid hvor *episteme* rett og slett betydde kunnskap, og kanskje helt fram til den evidensbaserte «theoria» i vår moderne tid. *Theoria* og *episteme* hadde opphav i undring, noe som ga rom for refleksjon og spørsmål. Det greske ordet for undring er $\Theta\alpha\acute{\upsilon}\mu\alpha$; *thauma* (Inan 2012). Den evidensbaserte «theoria» og *episteme* som har opphav i randomiserte kontrollerte forsøk gir ikke rom for refleksjon. Denne *episteme* er sann, og omformes til viten om hva som virker i praksis. I følge Aristoteles er *episteme* som kunnskapsform i seg selv ikke forbundet med refleksjon.

Den opprinnelige betydningen av *episteme* var kunnskap (Dunne 1993). I følge *Den Nikomakiske etikk* var *episteme* vitenskapelig kunnskap. Det finnes mange ulike former for vitenskap, og innenfor disse ulike vitenskapene finnes det ulike meninger om hva vitenskap er og hva som kan legges til grunn for begrepet vitenskap. Det finnes praktiske og teoretiske vitenskaper. Vitenskap kan bety viten om noe, og viten om hvordan en bestemt viten kan produseres og hvilke prosesser som fører til viten (Eikeland 2008). Vitenskapens mål dreier i ulike retninger både i forhold til praktisk og teoretisk kunnskap, og i forhold til skillet mellom vitenskapens funksjon som instrumentell og kunnskap som et resultat av tilstedeværelse. Ofte kan vitenskap bli sammenlignet med teoretisk kunnskap, og kunnskap kan bli forstått som praktisk kunnskap. Kan det være forskjell mellom vitenskap og kunnskap, mellom viten og kunnen?

Grensen for hva som menes med *episteme* forandrer seg i forhold til ulike perspektiv og det ståstedet som danner utgangspunkt for perspektivet. *Episteme* blir holdt i hevd i en tradisjon som har opphav i Platons definisjon av kunnskap som sann, berettiget tro, og som har vokst fram i en lang tradisjon med røtter i den greske antikken.

Evidensbasert praksis har opphav i en bestemt vitenskap som utgangspunkt for en praksis som har belegg for å vite hva som virker. Standarder for kvalitet er en form for *episteme*. Utfordringen er overgangen fra *episteme* til praksis som fullstendig kan begrense rommet for skjønn. Evidenstankegangen står i samme tradisjon som positivismen i forholdet mellom *episteme* (teoretisk kunnskap) og praksis. Hovedsakelig består likhetene i prinsippet om den generaliserbare viten *episteme* og den positive innstillingen til at *episteme* er den eneste

rettesnoren for praksis (Grimen og Terum 2009). I følge Aristoteles finnes det ingen bestemt rettesnor for praktisk kunnskap. Denne kunnskapen er i endring og blir tolket/forstått på nye måter i møte med partikulære situasjoner.

Vitenskapelig kunnskap framstår som en ekspertise som praktiserer sin viten både innenfor *etos* og politisk praksis. Denne formen for scientisme innebærer en sterk tro på vitenskapens rolle innenfor den praktiske kunnskapen. *Episteme* er omformet til scientisme, og står i en tradisjon som har opphav i Platons definisjon av kunnskap som sann, berettiget tro. Den vitenskapelige kunnskapen har tre kjennetegn i forhold til hvordan denne kunnskapen blir skaffet til veie. Det ene er gjennom erfaring og observasjon, det andre gjennom ulike metoder, og det tredje kjennetegnet er å ta utgangspunkt i et teoretisk perspektiv (Gustavson 2009).

Boylu (2011) drøfter forholdet mellom Platons *episteme* og den moderne epistemologi. *Episteme* har endret karakter fra å bli forstått som annen form for kunnskap enn *doxa*, hvor forskjellen baserer seg på forholdet mellom bestemt og ennå ikke-bestemt, til en karakter som er utelukkende forskjellig fra *doxa*. Moderne epistemologi forklarer denne forskjellen ved at *doxa* og *episteme* hører til i hver sin verden som er utelukkende forskjellig, og representerer hver på sin måte ulike former for sannhet, enten sann eller ikke-sann. *Episteme* var i utgangspunktet ikke en konstruksjon utenfor den menneskelige forståelse. Menneskets forståelse av seg selv i verden og *episteme* var en sammensveiset praksis som var forskjellig, men ikke utelukkende forskjellig (Boylu 2011). *Episteme* blir forstått som abstrakt og universell kunnskap. *Episteme* hører til i en verden som er utelukkende forskjellig fra den praktiske verden. Noe som kan føye seg inn i moderne epistemologi (Flyvbjerg 2014). *Episteme* kjennetegnes ikke bare av en form, men av de to formene *theoresis* og *theoria* som rettes mot ulike mål. *Episteme* forstått som *theoresis* dreier seg om observasjon og produksjon av instrumentelle teorier, og *episteme* forstått som *theoria* har et annet perspektiv gjennom *pathos*, tilstedeværelse, engasjement og innsikt (Eikeland 2008).

I følge Dunne (1993) er *episteme* teoretisk kunnskap, og har hverken praktiske eller produktive formål. *Episteme* var et annet ord for kunnskap. Dunne tar utgangspunkt i den aristoteliske formen for *episteme*, og diskuterer den nære forbindelsen mellom Platons og Aristoteles' *episteme* i forhold til funksjon. Platons *episteme* gir konsekvenser for hvordan

det praktiske livet kan styres. Aristoteles' *episteme* kombineres med *techne* og danner opphavet for kunnskap om produksjon. Det stilles spørsmål ved om *episteme* kan være universell og uforanderlig kunnskap. Innenfor *episteme* kan det være rom for refleksjon. Dette spørsmålet kan plassere *episteme* mellom det uforanderlige og det foranderlige, mellom det som er og som ennå ikke er, som en form for *doxa*. *Episteme* vil medføre en form for praktisk klokskap som sentral innenfor den vitenskapelige praksis. Dette fører med seg en form for *fronesis* som er en provokasjon mot den aristoteliske *episteme* (Steinholt 2014)²⁹⁶ I forhold til Aristoteles' bestemmelse av *episteme* er teoretisk kunnskap noe helt annet enn praktisk rasjonalitet.

Episteme i vår tid skiller mellom teoretisk kunnskap og hverdagsliv som utelukkende forskjellig. Den teoretiske kunnskapen hører til i en verden for seg. Dette skillet eksisterte ikke innenfor antikkens *episteme*. Men *episteme* var en annen form for kunnskap enn den praktiske kunnskapen, og skillet gikk mellom uforanderlig og foranderlig kunnskap innenfor den samme verden.

Den teoretiske kunnskapen har utviklet seg til å bli et instrumentelt foretak i arbeidet med å produsere nye former for viten som styringsredskap i det menneskelige livet. Den instrumentelle *episteme* har lagt føringer for den menneskelige fornuften (kunnskap) som i all hovedsak dreier seg om å velge teknikker som kan føre til et bestemt mål (Gadamer 2010). I denne sammenhengen kan perspektivet på *etos* i forhold til de valgene vi gjør, fullstendig bli underlagt *episteme* og den menneskelige fornuften (kunnskapen) hvor prosessen i forhold til rasjonelle valg basert på praktisk dømmekraft har blitt omformet til det å velge teknikker som en forenklet form for fornuft. Teknikkene har allerede tatt høyde for det rasjonelle prinsippet.

Episteme har fortsatt en vitenskapelig og teoretisk karakter, og kunnskapens metodologiske forankring er fortsatt en sentral karakter ved *episteme* som gjennom ulike prosesser kan produsere teoretisk kunnskap. *Episteme* har endret seg fullstendig ved på den ene måten å fraskrive seg forholdet til *doxa*, og på samme tid åpne for praktisk rasjonalitet innenfor *episteme*. Dette perspektivet er motstridende. *Episteme* og *doxa* er utelukkende forskjellig

²⁹⁶ Steinholt 2014 drøfter *aporia*-perspektivet med utgangspunkt i det Thomas Kuhn 2002 hevdet var sentralt i forhold til *episteme*, og som ga rom for praktisk rasjonalitet/klokskap og refleksjon innenfor *episteme* og den vitenskapelige prosessen innenfor et fellesskap. (Farrukh Chishtie 2012).

og kunnskapen blir forstått som abstrakt og universell. Noe som kan tilsi at *episteme* kan bli forvekslet med *sophia*. Den sterke instrumentelle siden ved *episteme* har omformet *episteme* til *episteme/techne* og denne kunnskapen kan bli forstått som scientisme ved at for eksempel ulike ekspertiser har overtatt rollen som rådgivende organ i hverdagslivets praktiske kunnskap med utgangspunkt i bestemte metodologiske prinsipper. *Episteme* har utvidet området for vitenskapelig aktivitet som opprinnelig var rettet mot *fysis* og *techne* ved å innlemme *etos* som gjenstand for vitenskapelig og instrumentell aktivitet. *Episteme* blir forstått som uforanderlig kunnskap og motsatt som foranderlig kunnskap. På samme tid bygges det bro mellom uforanderlig og foranderlig kunnskap, mellom teori og praksis som bygger på positivistiske dogmer innenfor utdanningsvitenskap i form av skillet mellom kunnskap om hva som virker og kunnskap om hva som ikke virker. Denne instrumentelle varianten av *episteme* og kombinasjonen *episteme/techne* legger grunnlaget for en ny vitenskapelig ortodoksi (Bellman og Thomas Müller 2011; Herzog 2011; Howe 2011).

2.9.3 Forbindelsen mellom *episteme* og *techne*.

Episteme er teoretisk kunnskap og teorier i seg selv kan ikke skape endring. Det er likevel forbindelser mellom *episteme* og *techne*²⁹⁷, og på samme tid er det skiller innenfor *techne* i form av demarkasjonen mellom *episteme/techne* (det å vite at eller hvorfor) og erfaring (*empeiria*). *Episteme* og den praktisk/produktive kunnskapsformen *techne* kan gå over i hverandre og grensene mellom disse to kunnskapsformene er ikke alltid den samme. *Techne* kan også være en form for *episteme*. I *Metafysikken*²⁹⁸ hevder Aristoteles at en person med *episteme* og en person med *techne* har noe til felles. I dette fellesskapet skiller Aristoteles ut erfaringen (*empeiria*) fra *techne* og *episteme*. *Techne* og *episteme* er kunnskap som vet at og hvorfor det er slik og slik. Erfaringen (*empeiria*) er kunnskap om det å vite hvordan i forhold til det partikulære uten å vite hvorfor. *Techne*s kunnskap går utover selve erfaringen og kan vise til de universelle prinsippene når en beslutning blir tatt. I følge Aristoteles «[...] *the master craftsman [technitês] is wiser than the person of experience because he knows the cause, the reasons that things are to be done. The mere artisan (cheirotechnês) acts without this knowledge*»²⁹⁹. Aristoteles hevder at man kan lære seg årsakene for en *techne*, og at

²⁹⁷ *Techne* er en av de fem aristoteliske kunnskapsformene og er kunnskap i området for produksjon.

²⁹⁸ *Metaphysics* 981 a5-15

²⁹⁹ *Metaphysics* 981 a30-b5

denne kunnskapen derfor er mer lik *episteme* enn erfaring (*empeiria*)³⁰⁰. Likevel kan man gjennom erfaring lykkes bedre enn en praktiker som har kunnskap om et å vite at eller hvorfor uten erfaring.

Forfatteren Per Anders Fogelström gir et godt bilde av *empeiria* i boken *Krigens barn* (1989). Drengen Håkon Rapp arbeidet ved ulike feltsykehus for sårede soldater på 1700-årstallet. Sjefslegen het Månsson og han hadde med stor forundring og interesse fulgt med på hvordan Håkon Rapp hadde fått et sår til å gro. Månsson hadde «*två snabbutbildade feltskärer från Stockholm och en tysk feltskærsgesell som inte talade ett ord svenska och vars enda utbildning bestod i att han rakat folk på en barberstuga i Wismar. Sedan hadde Månsson också sin dreng Håkon Rapp samt nogre knektar som fungerade som sjukvaktare. Rapp var jo bara en dreng, ett hjon som inte kunde få sitta vid samma bord som herrar och deras geseller [...] Det var bara det at Rapp hade mycket större erfarenhet och bättre handlag enn de unge herrarna. Rapp hadde en förmåga att kjenna vad som fattades folk, vad de behövde och hur de kunde hjälpas. Månsson behövde inte ge några ordrer, Rapp visste hur de som led av fartygsfebern eller feltsjukan skulle behandlas*»³⁰¹. Rapp hadde kjennskap til denne kunnskapen gjennom tradisjonen han hadde vokst opp i. Erfaring (*empeiria*) læres ikke på samme måte som *techne* og *episteme*. *Episteme* og *techne* gir et teoretisk grunnlag for praktisk/produktiv kunnskap.

Den praktisk/produktive kunnskapsformen *techne* og den *teoretiske* kunnskapsformen *episteme* er grunnleggende forskjellige i sin natur ved at *episteme* sikter mot uforanderlige og *techne* det foranderlige. *Episteme* er likevel en kunnskapsform som gjør at *techne* kan ta i bruk de generelle teoriene i *episteme* og derifra kunne anvende denne kunnskapen i produksjon. For at *techne* skal fungere på sitt beste anvendes generelle prinsipper fra *episteme*. Forholdet mellom *episteme* og *techne* åpner for et annet perspektiv på teoretisk og vitenskapelig kunnskap i form av kombinasjonen *episteme/techne* som kan oversettes til viten om/vite at og vite hvordan.

³⁰⁰ *Metaphysics* 981 b10.

³⁰¹ Fogelström 1989. *Krigens barn* s. 83.

3.0 Innledning *techne*.

I kapittelet *Techne* tar jeg utgangspunkt i *Den Nikomakiske etikk* og min tolkning/forståelse av kunnskapsformen *techne*. Videre drøfter jeg ulike forståelser/tolkninger av *techne* med utgangspunkt i litteratur innenfor den hermeneutisk/fenomenologiske tradisjon. Jeg drøfter *techne* i forhold til *etos* og teknisk rasjonalitet, og omforminger av *techne* som har tilført noe nytt i denne kunnskapsformens karakter i forhold til rasjonalitet og refleksjon. Refleksjon er en sentral karakter ved *techne* i forhold til forståelse [...] *understanding is [...] about things which may become subjects of questioning and deliberation [...] judging soundly; for well and soundly are the same thing*³⁰². Refleksjon omformes kanskje til en observerbar sak det er mulig å gripe fatt i som et ledd innenfor modell-forskning.

Forbindelsen mellom *episteme* og *techne* i vår tid innebærer spørsmål som retter seg mot forenkling av de prosessene som er karakteristisk for den aristoteliske *techne*. Jeg innleder kapittelet *Techne* med noen perspektiver på den før-sokratiske *techne*.

3.1. Den før-sokratiske *techne*.

I *Den Nikomakiske etikk* diskuterer Aristoteles hva som kan kjennetegne en handling som er gjort uten refleksjon og forståelse i situasjonen gjennom eksempelet «[...] *he let it go off when he merely wanted to show its working, as the man did with the catapult*»³⁰³. Dette eksempelet kan forstås som en nøytral handling ved at man åpner Pandoras eske uten å vite hva som skjuler seg i esken. Katapulten i esken virker teknisk tiltrekkende og den må bare prøves for å se hvordan den fungerer. Tekniske virkemidler kan innebære en risiko for at noe uforutsett kan skje. Risiko og *tuche* kan spores tilbake til den greske myten om Pandora. Pandora var oppfinnsomhetens gudinne og hadde esken full av «moderne» vidundere. Richard Sennet (2009) hevder at Pandora tilhørte en kultur som hadde opphav i menneskeskapte ting som stadig kunne risikere å gjøre skade på seg selv. Menneskeskapte produkter tilhører kunnskapsformen *techne*. *Techne* dreide seg ikke bare om teknikk, men også det å kunne improvisere. *Techne* innebar i høyeste grad undring og det å kunne dvele ved det umiddelbare i prosessen med å bringe noe fram. *Techne* som kunnskap handlet ikke bare om det å få tingene til å virke som det eneste som hadde betydning. Spørsmålet om

³⁰² NE 1143a 5-20.

³⁰³ NE 1111a 10-12.

teknikk (eller *techne*) har opphav i en kultur, og dreier seg ikke om ureflekterte prosedyrer. I følge Sennett utfører en håndverker eller en praktiker «[...] *en praktisk aktivitet, men deres arbejde er ikke simpelthen et middel i forhold til et mål. [...] Håndverksmessigheten forstås kun dårligt, hvis den simpelthen sættes lig med snedkerens manuelle færdigheder. [...] Man kan være fuldt bevidst om, hvad man gør, når man har lært at gøre det godt. Det er på dette mestringsniveau håndværkets etiske problemer dukker opp*»³⁰⁴. Til forskjellige tider i den vestlige dannelsesstradisjon har praktisk aktivitet blitt nedvurdert. Ferdigheter har blitt adskilt fra fantasien og praktikerens egne vurderinger. Aristoteles var kanskje opptatt av håndverkets natur og hevdet at arkitektens kunnskap var av høyere rang enn håndverkerens kunnskap fordi de kjente til årsakene som kunne gi et produkt en bestemt form. Aristoteles går bort fra det gamle ordet for håndverker *demioergos*³⁰⁵ og bruker ordet *cheirotechnon* som betyr håndens arbeid. Dette la grunnlaget for skillet mellom *techne* og *poiesis*, og kombinasjonen mellom *episteme* og *techne*. *Poiesis* dreide seg i hovedsak om «gjøren» i arbeidet med et materiale, hvor den som utførte *poiesis* var styrt av planen som inneholdt «kunnen» med opphav i prinsipper fra *episteme/techne*. *Poiesis* var likevel en aktivitet som krevde rasjonell tenkning og vurdering i forhold til det å kunne bringe noe fram. Håndverkeren måtte lære seg håndverket som foregikk i fellesskapets praktiske aktiviteter, og problemer som oppsto umiddelbart måtte løses. *Poiesis* kan knyttes til begrepet «originalitet»³⁰⁶ og improvisasjon i forhold til noe som ikke var før. Originalitet viser til at noe plutselig kan dukke opp.

Poiesis fokuserer på kvalitet i det håndverksmessige og på det å kunne utføre et godt arbeid. Det er dette som er håndverkerens opprinnelige kjennetegn. Før Aristoteles var normene for kvalitet fastsatt av fellesskapet av håndverkere ved at ferdighetene ble holdt i hevd. Etter Aristoteles oppsto en demarkasjon i forhold til hva som lå til grunn for anvendelsen av håndverkerens kunnskap og ferdigheter.

³⁰⁴ Sennett 2009, s. 30.

³⁰⁵ *Demiurg* er en sammensetning av *demios* (offentlig) og *ergon* (arbeid, produksjon), og sammensetning av hånd og ånd. *Demioergoi* er en benevnelse for et fellesskap av håndverkere. *Demioergoi* fokuserer på det å skape kvalitet og det å utføre et godt stykke arbeid.

³⁰⁶ Sennett 2009 s.79. «Originaliteten kan føre sine aner tilbake til et græsk ord, *poiesis*».

I følge Jaeger (1967) er *techne* rotfestet i episk diktning og *mimesis* (etterlikning og gjenkjennelse).³⁰⁷ *Techne* har sin opprinnelse i den skjønnne kunsten, og det å betrakte kunst lå i menneskets natur «*The characteristic Greek method of constructing and looking at a work of art was first and foremost an aesthetic instinct, based on the simple act of sight, not on the deliberate transference of an idea to the realm of artistic creation. It was relatively late in their history, in the classical period of the fifth and fourth centuries that they idealized art, and blended an intellectual attitude with a physical and aesthetic act*”³⁰⁸. I følge Jaeger var *techne* opprinnelig en kunnskap som ble overført mellom generasjoner ved at håndverkere lærte av hverandre. *Techne* ble overført innenfor en kultur, og ferdighetene var bestemt av kulturelle betingelser for det å vite hvordan lage eller gjøre noe. Utdanningen som snekker var et kulturelt fenomen “ [...] *with the creation of a definite ideal of human perfection, an ideal towards which the elite of the race was constantly trained*”³⁰⁹. Senere ble *techne* en intellektuell kunnskapsform.

I den tidlige greske kulturen var ideen om *arête* sentral. *Arête* forstått som kvalitet hadde i denne tiden en betydning som kunne observeres utenpå som bestemte fremstillinger av for eksempel styrke og mot. «*Arete meant sometimes 'noble' and sometimes 'brave' or 'capable'; but it seldom meant 'good' in the later sense, any more than arête meant 'moral virtue'. [...] Arete is the real attribute of the nobleman. The root of the word is the same as that of agathos, the word which shows superlative ability and superiority [...] His sense of duty is eidos*”³¹⁰. I antikken ble *arête* forbundet med moralsk *arête* og ikke bare menneskets ytre form og fremstilling. *Arete* kunne ikke læres ved å imitere andres handlinger. *Arete* var en dannelsesprosess innenfor et fellesskap hvor den enkelte i møte med ulike prøvelser forsøkte å oppnå kunnskap og klokskap gjennom erfaring, refleksjon og praktisk dømmekraft.

³⁰⁷ “[...] *epic poetry, and how deeply it is rooted among the foundations of primitive society. But the later Greeks also held to the paradigm, the example for imitation, as a fundamental category in life and thought. [...] The practice penetrates all Greek poetry, and some Greek prose too*”. Jaeger 1967, s. 34.

³⁰⁸ Jaeger 1967, s. 20.

³⁰⁹ Jaeger 1945, s. 4. “Education is both moral and practical. It consist partly of ancient rules of practical wisdom and prescriptions of external morality; and partly of those professional skills and traditions which (as far as they are communicable from one generation to another) the Greeks named *techne*. [...] the arts and handicrafts naturally resisted the exposure of their secrets in writing, [...] from cultural education. It is obvious that culture and education have different origins. Culture is shown in the whole man – both in his external appearance and conduct, and his inner nature. Both the outer and the inner man are deliberately produced, by a conscious process of selection and discipline which Plato compares to the breeding of good dogs”.

³¹⁰ Jaeger 1945, s. 6 og 7.

I antikken var *techne* som kunnskapsform grunnleggende for det menneskelige livet. *Techne* hadde nær sammenheng med både natur og menneske i forhold til det foranderlige. *Techne* var nødvendig kunnskap for at et samfunn kunne fungere på sitt beste. Både statsmannens, legens og snekkerens kunnskap var ulike former for *techne*. *Techne* var også en form for kunst og produksjon som gjennom *mimesis* (etterligninger) kunne gjenskape karakterer i den guddommelige verden som ellers ville vært usynlige. *Techne* var også området for poesi, teater, musikk og dans.

3.1.1 *Techne*.

Aristoteles og Platon innførte sentrale begreper som er karakteristisk for *techne*. Det som ligger *techne* nærmest er materiale og form (*eidos*), middel og mål, årsak, og praktiske ferdigheter (*poiesis*). Målet for *techne* er produktet, og produktet er et resultat av *eidos* og den aktiviteten som er utført. Materialet og aktiviteten, i tillegg til ulike redskaper, er midler som brukes for å kunne nå et bestemt mål. Det å legge en plan (*eidos*) for arbeidet er en viktig del innenfor *techne*, og håndverkerens vurdering/refleksjon gjennom prosessen fram til et ferdig produkt. Eksperten innenfor en bestemt *techne* reflekterte over materiale og form, og hadde kunnskap om årsakene som lå til grunn for at materialet kunne formes på en bestemt måte. *Techne* var for antikkens grekere en kilde til kontroll. Ferdighet og ekspertise var kjernen i *techne* i den forstand at denne ekspertisen hadde sitt opphav i ekspertens egen kunnskap, tenkning (deliberasjon) og forståelse.

3.1.2 *Techne* i *Den Nikomakiske etikk*.

Den Nikomakiske etikk starter med Aristoteles' perspektiv i forhold til menneskets liv og menneskets funksjon. Dette perspektivet omfatter det universelle målet for hele menneskehetens liv og virke. "Every art and every inquiry, and similarly every action and pursuit is thought to aim at some good; and for this reason the good has rightly been declared to be that at which all things aim"³¹¹. Det universelle målet gjelder for alle former for handling innenfor *episteme* og *techne*, and «similarly every action»³¹². Det er imidlertid forskjeller mellom de instrumentelle faktorene (årsak-mål-materiale-effekt) innenfor

³¹¹ NE 1094a 1-2.

³¹² NE 1094a 2.

kunnskapsformene *techne*, *episteme*, *fronesis*, *sophia* og *nous*³¹³ i forhold til kunnskap om hva som er den riktige tenkningen for å kunne oppnå det universelle målet. For eksempel *techne*, som er en generell kunnskap om produksjon har partikulære mål i form av bestemte produkter. Et partikulært mål i *techne* er et resultat av en generell *techne*, men dette målet sikter også mot det universelle målet som er felles for all kunnskap. Dette betyr ikke at *techne* skal kunne produsere en generell oppskrift for å nå det universelle målet “*the good* [...] *that at which all things aim*”³¹⁴, men at *techne* kan bli forstått som partikulær kunnskapsform i forhold til det universelle målet.

Aristoteles stiller spørsmål ved om *techne* kan danne grunnlaget for handlinger som kan bringe fram det menneskelige gode³¹⁵ i drøftingen av «*the function of man*»³¹⁶. Er *techne* en form for ‘kvalitet’ «*without qualification in all cases*»³¹⁷, og som likevel «[...] *seems different in different actions and arts*»³¹⁸? Aristoteles definerer kunnskap om det universelle målet som “*the master art*”³¹⁹. Hva menes med «master-art» og kan denne kunnskapen ha opphav i *episteme*, *techne* eller *episteme/techne*? Produktet som bringes fram med utgangspunkt i *techne* vurderes etter standarden «[...] *excellence in art, [...] and he who errs willingly is preferable*. [...] [*techne*] *is a reasoned state: this is shown by the fact that a state of that sort may be forgotten*”³²⁰. Kan «master-art» bli forstått som kunnskap i forhold til menneskets praktiske kunnskap som politisk (fellesskap) hvor det ikke finnes bestemte kriterier for kvalitet i form av “[...] *Without qualification*”³²¹?

³¹³ I Den Nikomakiske etikk bok VI.

³¹⁴ NE 1094a 1-2.

³¹⁵ Sokrates “[...] then, thought the virtues were rules or rational principles (for he thought they were, all of them, forms of scientific knowledge)”.

³¹⁶ NE 1097b 29-31, 1098a 7-10, a 12-19. Aristoteles stiller spørsmål om «*function of man*» i forholdet mellom *techne* og *arête*. «Have the carpenter, then, and the tanner certain functions or activities, and has man none? Is he born without a function? [...] Now if the function of man is an activity of soul which follows or implies a rational principle, and if we say “a so-and-so” and “a good so-and-so” have a function which is the same in kind, e.g. a lyre-player and a good lyre-player, and so without qualification in all cases, [...] if this is the case, [activity or actions of the soul implying a rational principle, and the function of a good man to be good and noble performance of these, performed in accordance with the appropriate excellence: if this is the case,] human good turns out to be activity of soul in accordance with virtue”. Hva slags kunnskap er det som kan finne “the appropriate excellence” i forhold til «*the function of man*»? *Techne* har en annen form på denne passende fortrefeligheten, og fortrefeligheten har *arête* i både *techne* og *poiesis*, som også er en egen *arête* i *techne*.

³¹⁷ NE 1098a 9.

³¹⁸ NE 1097a 16.

³¹⁹ NE 1094a 28.

³²⁰ NE 1140b 22-25.

³²¹ NE 1098a 9. NE 1097a 34-35. «[...] *evidently something final. [...] and therefore we call final without qualification that which is desirable in itself and never for the sake of something else*”. NE 1097b 23-29, 1098a

De aristoteliske kunnskapsformene har ulike mål; “[...] *some are activities, others are products apart from the activities that produce them. Where there are ends apart from the actions, it is the nature of the products to be better than the activities*”³²². I følge Aristoteles er det mange former for *techne*, forskjellige vitenskaper og et utall av handlinger «[...] *in all of these the ends of the master arts are to be preferred. [...] It would seem to belong to the most authoritative art and that which is most the master art. And politics appears to be of this nature*”³²³. Denne formen for kunnskap dreier seg kanskje om forskjellen og forholdet mellom *episteme*, *techne* og *fronesis*. Forskjellen mellom *fronesis* (*praxis*, *action*/handling) og *techne* (*poiesis*, *making*/produksjon) bestemmes ut fra handlingens mål. Selv om handlingen er et mål i seg selv, eller om handlingen har et produkt som mål vil ulike handlinger ha et universelt omdreiningspunkt forstått som «[...] *the good and at the well*»³²⁴ i forhold til kunnskapen «the master-art».

I følge Aristoteles er *techne* [...] *identical with a state of capacity to make, involving a true course of reasoning. All art is concerned with coming into being, i.e. with contriving and considering how something may come into being which is capable of either being or not being, and whose origin is in the maker and not in the thing made; for art is concerned neither with things that are, or come into being, by necessity, nor with things that do so in accordance with nature (since they have their origin in themselves)*”³²⁵. *Techne* er bestemt av en karakter som både dreier seg om det å tenke nøye, reflektere, vurdere i forhold til produksjonsprosessen og selve håndverket (*hexis meta logou poietike*³²⁶ som betyr en rasjonell evne til det å kunne lage noe). *Techne* er en *arete* og intellektuell kunnskapsform som gjennom håndverkerens kunnskap oppnår en bestemt holdning og karakter i forhold til kunnskap om produksjon og produksjonsprosessen og som kan gi produktet en bestemt karakter. “[...] *by virtue of which the soul possesses truth by way of affirmation or denial*”³²⁷. *Techne* som intellektuell kunnskapsform innebærer «[...] *a productive state that is truly*

9-18 “[...] *happiness is the chief good [...] this might perhaps be given if we could first ascertain the function of man. For just as for a flute-player [...] have a function or activity, the good and the well is thought to reside in the function, so would it seem to be for man, if he has a function. [...] The human good turns out to be activity of soul in accordance with virtue [...] and so without qualification, in all cases*”.

³²² NE 1094a 5-6.

³²³ NE 1094a 5-30.

³²⁴ NE 1097b 27.

³²⁵ NE 1140a 9-15.

³²⁶ *Hexis meta logou poietike* er i følge Dunne 1993 den greske benevnelsen for *techne*.

³²⁷ NE 1139b 15-16.

reasoned»³²⁸. Det motsatte er *atechnia*; «[...] *non-art is a productive state that is falsely reasoned*»³²⁹. Et eksempel på *non-art* kan være et produkt som ikke fyller de funksjonene som var bestemt for produktet i forhold til *eidōs* (form, plan).

Art er den engelske oversettelsen av det greske begrepet *techne*. *Techne* er en kunnskapsform som ofte blir forbundet med begrepet *skill* (ferdighet) og “[...] *the expression or application of human creative and social life*”³³⁰. I Thomsons (1955; 2004) oversettelse av *Den Nikomakiske etikk* er *techne* oversatt til «*Art or technical skill*»³³¹; *techne* eller tekniske ferdigheter. *Techne* er i denne oversettelsen «[...] *an art and is essentially a reasoned productive state [...] it follows that art is the same as a productive state that is truly reasoned. [...] the practice of an art is the study of how to bring into being something that is capable either of being or of not being*»³³². Det å omforme *techne* til praktiske ferdigheter innebærer det å finne ut av det å vite hvordan bringe noe fram. *Poiesis* består av bestemte ferdigheter om hvordan bringe fram et partikulært produkt. *Techne* er den universelle kunnskapen som styrer den partikulære kunnskapen *poiesis*.

Techne er en utøvende kunnskap som trer i kraft ved hjelp av kunnskap, ferdigheter og holdninger i forhold til produksjon og produkt. *Techne* er en kunnskap som *technites* (praktikeren) eller håndverkeren har kontroll over og har kunnskap om. Det mest sentrale i *techne* er det aristoteliske skillet mellom de to handlingsformene *poiesis*/«making» i *techne* og *praxis*/«action» i *fronesis* i forhold til handlingens mål. «[...] *making has an end other than itself*»³³³ [...] *making and action being different*»³³⁴. Handlingens mål i *techne* er gjenstanden/produktet. *Praxis* har menneskets dannelsesprosess som mål. Det som kan være felles for «action» og «making» er at handlingens mål er bestemt, enten som et partikulært mål innenfor *techne/poiesis* i form av et produkt, eller som det universelle målet i moralsk *arete* som retningen mot det gode i en partikulær handling i *praxis*. Det som er

³²⁸ NE 1140a 21. I: *Den Nikomakiske etikk* oversatt av J.A.K. Thomson (1955; 2004).

³²⁹ NE 1140a 22. I: *Den Nikomakiske etikk* oversatt av J.A.K. Thomson (1955; 2004).

³³⁰ I Oxford Dictionary of English oversettes *art* med kunst, dyktighet, kunstferdighet. Begrepet *Art* kan forstås som på den ene siden å være en kontrast til vitenskapelig og teknisk aktivitet. *Art* kan også dreie seg om *a skill at doing a specified thing, typically one acquired through practice*, for eksempel *art of skill, craft, technique*.

³³¹ NE 1140a 1.

³³² NE 1140a 6-15.

³³³ NE 1140b 6.

³³⁴ NE 1140a16, 1140a 1-7. «In the variable are included both things made and things done; making and acting are different (for their nature we treat even the discussions outside our school as reliable); so that the reasoned state of capacity to act is different from the reasoned state of capacity to make. Hence too they are not included one in another; for neither is acting making nor is making acting”.

forskjellig er hva som er handlingens *arche* (opphav) og handlingens relasjon i forhold til målet. I *techne* er *poiesis* bestemt av ekspertene i *techne*. Aristoteles skiller mellom generell *techne* og erfaring³³⁵ (partikulær kunnskap) gjennom forskjellen på det å ha kunnskap om årsakene (*episteme*) til at ilden er varm og det å vite at ilden er varm gjennom erfaring (*empeiria*) « [...] *why fire is hot; they only say that it is hot*»³³⁶.

Techne var i det store og hele «[...] *an active life of the element that has a rational principle*»³³⁷. Det rasjonelle prinsippet var i følge Aristoteles kunnskap om årsakene «[...] *the causes of the things that are done*»³³⁸. Det rasjonelle prinsippet i *techne* er «[...] *a true course of reasoning*». Denne rasjonelle formen for tenkning innebar det å kunne sine saker både i forhold til årsakene, prinsippene og produksjonsprosessen, og på samme tid [...] *just so far as the nature of the subject admits*»³³⁹. *Techne* er ikke en disposisjon, men handlinger og ferdigheter som kan bli gode gjennom kunnskap (generell *techne*) og erfaring (*empeiria*, partikulær *techne*) som ikke kan skilles fra hverandre, men som overlapper hverandre i produksjonsprosessen. *Techne* kan glemmes. Rommet for innspill fra *tuche*³⁴⁰ blir større når en kunnskap er glemt, og dette legger grunnlaget for spenningsforholdet mellom *techne* og *tuche*. *Techne* kan ikke forstås som en fast og ubevegelig kunnskap på samme måte som *episteme*. Den som kan sine saker i forhold til *techne* har større kontroll over *tuche* slik at det som er i endring ikke helt og holdent er overlatt til hell og lykke.

Techne har sin egen karakter i forhold til kunnskap som er «[...] *concerned with making*»³⁴¹, som også «[...] *rules the productive intellect*»³⁴². Produktet speiler karakteren som *technites*³⁴³ gjennom sin holdning til *techne* har gitt produktet en form på bakgrunn av en bestemt *eidos*. *Eidos* (form, plan) for produktet kunne ikke sikre prosedyrene på forhånd på den måten at *techne* som ferdighet fulgte prinsippene for det uforanderlige i *episteme*, men

³³⁵ *Empeiria*.

³³⁶ *Metaphysica* 1, 981a 24-30, 981b 8-15.

³³⁷ NE 1098a 3-4.

³³⁸ *Metaphysica* 1, 981a 30.

³³⁹ NE 1094b 20-23.

³⁴⁰ NE 1140a 19. «*Art loves chance and chance loves art*». *Tuche* betyr hell og lykke. Flaks. Det å komme heldig ut av en situasjon som man ikke hadde helt kontroll over ved hjelp av passende og tilstrekkelig kunnskap.

³⁴¹ NE 1140a 5.

³⁴² NE 1139a 35.

³⁴³ *Technites* var en fellesbetegnelse på håndverkere av ulike slag. En *technites* beholdt tittelen *technites* når produktene kunne fylle de funksjonene som var bestemt for produktet og kunne vise gjennom bruk at arbeidet var «*truly reasoned*». *Technites* skulle overføre *technes hexis* både i forhold til materiale, *eidos*, *ergon* og *telos*. *Technites hexis* var bestemt av en bestemt *techne*.

var derimot en kunnskap som kunne finne løsninger i en verden i forandring. Det eneste sikre *technites* hadde for øye var *eidōs* for det som skulle lages. Planen hadde likevel opphav i en generell *technē*³⁴⁴ i form av det å vite årsakene til for eksempel båtens form og egenskaper i forhold til materiale og hva båten skulle brukes til.

I følge *Den Nikomakiske etikk* er *technē* kunnskap i form av ferdigheter i møte med et materiale som kan forandre seg til et bestemt produkt. «*In the variable are included both things made and things done*»³⁴⁵. Ved å definere *technē* som en kunnskap som kan endre seg³⁴⁶ (*the variable*), og ikke endelig, gjør Aristoteles allerede her en forskjell mellom *epistēmē* og *technē*. Men denne forskjellen er kanskje ikke den samme som gjelder for det moderne skillet mellom teoretisk og praktisk kunnskap? *Technē* er identisk med produksjon³⁴⁷, noe som innebærer det å kunne begrunne på en rasjonell måte årsakene til produktets *eidōs*. De generelle årsakene («*the causes of the things*»)³⁴⁸ gir betingelser for produksjonsprosessen, men det er den partikulære *poiesis* (håndverket) som er grunnen til at det generelle prinsippet bringes fram i et partikulært produkt. *Technē* er både kunnen og gjøren og disse to formene for kunnskap står i sammenheng med hverandre. Kunnen utelukker ikke gjøren og gjøren utelukker ikke kunnen. I den før-sokratiske tiden var det kanskje slik at gjøren var en kunnskap for de som kunne sine saker, og fungerte godt uten det å vite at; det vil si det vitenskapelige grunnlaget for *technē*. Kunnskap om det å vite at (årsakene) i tiden før Aristoteles var rotfestet i tradisjonen som *technē* levde innenfor, og som banet veien for de som skulle lære seg sin *technē*.³⁴⁹ *Technites* sonderer mellom den universelle kunnskapen og den partikulære formen i selve prosessen med det å bringe fram noe, og har lært seg denne kunnskapen som benyttes i forhold til produktets *eidōs*, materiale, *telos* og *ergon*.

³⁴⁴ Ikke på samme måte som at ilden brenner på samme måte både i Persia og Hellas, men slik som ilden brenner.

³⁴⁵ NE 1140a 1.

³⁴⁶ Dette kan bety at *pros to telos* i forhold til *technē* kan variere og det kan være mange ulike måter å skape et produkt på. Metoden som er spesifikk for *technē* er i stadig forandring i forhold til *eidōs*. Deliberasjon dreier seg om midlene, og ikke målet. Målet for et partikulært produkt er allerede gitt.

³⁴⁷ “[...] a state of capacity to make”. NE 1140a 5.

³⁴⁸ NE *Metaphysica* 1, 981a 30.

³⁴⁹ NE 1139a 33-40. “[...] reasoning with a view to an end.[...] Intellect itself, however, moves nothing, but only the intellect which aims at an end and is practical; for this rules the productive intellect as well, since every one who makes, makes for an end, and that which is made is not an end in the unqualified sense (but only an end in a particular relation, and the end of a particular operation)”

Den foranderlige kunnskapen og det som kan bli forstått på nye måter kan dreie seg om at *techne* i praksis er en menneskelig aktivitet basert på rasjonell refleksjon. Kunnskap i forandring kan knyttes til andre årsaker enn kunnskap om det å vite hvordan et materiale kan endres og formes til et produkt. Begrepet det foranderlige kan knyttes til naturen og at naturens materialer kan forandres ved hjelp av kunnskap i *episteme* og *techne*. Det at *techne* hører til det som kan forandre seg åpner opp for deliberative³⁵⁰ prosesser; «*We deliberate about things that are in our power and can be done. [...] more also in the case of the arts than in that of the sciences; for we have more doubt about the former*»³⁵¹. Deliberasjon i *techne* dreier seg spesifikt om det å vurdere, og reflektere over midlene og metodene som egner seg best i forhold til materiale, *eidōs*, *telos* og *ergon*. Aristoteles gir et eksempel i forhold til deliberasjonens ulike mål «*For a carpenter and a geometer investigate the right angle in different ways; the former does so in so far as the right angle is useful for his work, while the latter inquires what it is or what sort of thing it is; for he is a spectator of truth*»³⁵². Matematikeren er opptatt av kunnskap om vinkler, snekkeren er opptatt av hvordan bruke denne kunnskapen. Formålet om å bygge en båt som fyller de funksjonene båten skal ha i forhold til *eidōs* kan være det samme. Dette kan legge grunnlaget for møtepunkter mellom *episteme* og *techne* på et universelt nivå og kan bli forstått som former for *episteme/techne*. I følge *Den Nikomakiske etikk*³⁵³ er *techne* en prosess om styres av både generell og partikulær kunnskap. Den generelle kunnskapen i *techne*, som kan være en form for *episteme/techne*, er ikke tilstrekkelig i forhold til det å forme noe. «*But no process is set going by mere thought – only by purposive and practical thought, for it is this that also*

³⁵⁰ I følge *Den Nikomakiske etikk* «We deliberate not about ends but about means. [...] They assume the end and consider how and by what means it is to be attained; and if it seems to be produced by several means they consider by which it is most easily and best produced. [...] till they come to the first cause, which in the order of discovery is last. [...] now deliberation is about the things to be done by the agent himself” NE 1112b 13, b 15-20, b 32-33. «We deliberate about things that are in our power and can be done. [...] For nature, necessity, and chance are thought to be causes, and also reason and everything that depends on man. [...] deliberation is about the things that are brought about by our own efforts, but not always in the same way, are the things about which we deliberate.[...] and we do so more in the case of the art” NE 1112a 30-33, b 3-5. “[...] with things that happen in a certain way for the most part, but in which the event is obscure, and with things in which it is indeterminate”. NE 1112b 9-10.

³⁵¹ NE 1112a 30.

³⁵² NE 1098a 28-32.

³⁵³ Aristotle. *The Nicomachean Ethics* oversatt av J.A.K. Thomson 1955; 2004. NE 1139b 1-4.

*originates productive thought. Everyone who makes anything makes it for some purpose, and the product is not an end in itself but only a relative or particular end*³⁵⁴.

Deliberasjon i forhold til *techne* dreier seg om spørsmål om hvordan gjøre noe og om det som er mulig for oss å gjøre. I følge Aristoteles «*We deliberate not about ends but about means. For a doctor [...] assume the end and consider how and by what means it is to be attained. [...] all deliberation is investigation. The subject of investigation is sometimes the instruments, sometimes the use of them; and similarly in the other cases – sometimes the means, sometimes the mode of using it or the means of bringing it about*»³⁵⁵. Deliberasjon dreier seg om midlene i forhold til et bestemt mål. Men det finnes grenser for deliberasjon som i dette eksempelet «*[...] nor indeed can the particular facts be a subject of it, as whether this is bread or has been baked as it should; for these are matters of perception*»³⁵⁶.

Deliberasjon og observasjon er ikke det samme, og ikke alt krever deliberasjon i forhold til hvilke midler som skal velges. Midler eller en bestemt måte å gjøre noe på kan bli valgt som en følge av observasjon, eller det som egentlig ligger helt opp i dagen og er selvsagt.

Techne som tekniske ferdigheter og kunnskap om produksjon beveger seg mellom teoretisk og praktisk/produktiv kunnskap, og kan på samme tid være bestemt av *episteme*, den universelle kunnskapen, og falle inn under de handlingene som innebærer å gjøre valg i en partikulær situasjon. I følge Aristoteles kan en partikulær situasjon gå utover det som en universell *techne* kan tilby på stående fot. «*[...] the account of particular cases is yet more lacking in exactness; for they do not fall under any art or precept but the agents themselves must in each case consider what is appropriate to the occasion, as happens also in the art of medicine or of navigation*»³⁵⁷. Handlinger bestemt av *techne* veksler mellom *episteme* (prinsipper som kan være grunnleggende for kunnskapen *techne*) og handlinger som er «*[...] worthy of choice at the time when they are done, and the end of an action is relative to the occasion, [...] [actions] must be used with reference to the moment of action*»³⁵⁸. Begrepet *kairos* er dekkende for den tenkningen som i presserende situasjoner må bryte ut av det planlagte og finne andre og bedre løsninger for hva som må gjøres. *Kairos* er i denne

³⁵⁴ NE 1139b 1-4.

³⁵⁵ NE 1112b 13, b 15-16, b 24- 32.

³⁵⁶ NE 1112b 34-35, 1113a 1-2.

³⁵⁷ NE 1104a 5-9.

³⁵⁸ NE 1110a 10-11, a 14.

betydningen «*a true course of reasoning*» selv om denne handlingen bryter med en regel. *Kairos* er en frivillig handling som kan bryte med det sedvanlige og typiske, og rett og slett gripe an den partikulære situasjonen, ikke kunnskapsløs, men derimot med all den kunnskap og erfaring som er tilgjengelig for å kunne ta den rette beslutningen i det rette tidspunktet. *Kairos* kan i møte med en partikulær situasjon utvide grensene for kunnskapen innenfor en bestemt *techne*. *Kairos* kan være møtepunktet mellom *techne* og erfaring. Prototyper som for eksempel en *eidos* hviler ikke på laurbærene til evig tid som en *episteme*. *Techne* er foranderlig gjennom alle de partikulære situasjonene som er typisk for *poiesis*. I den betydningen at *poiesis* allerede er bestemte prosedyrer, skiller *kairos* seg fra *poiesis*. Spørsmålet er hvordan kunne gripe an saken når det viser seg at prosedyrene ikke er kunnskap om hva som virker i det ultimate partikulære, men at saken eller situasjonen likevel er av en slik art at noe må gjøres.³⁵⁹

Techne er sammensatt av ulike former for kunnskap som innebærer både erindring, hukommelse og erfaring. “[...] *the several memories of the same thing produce finally the capacity for a single experience. An experience seems pretty much like science and art, but really science and art come to men through experience; for experience made art, [...] Now art arises when from many notions gained by experience one universal judgement about a class of objects is produced*”³⁶⁰. Erfaring er også en kunnskap innenfor området for *techne*. Erfaringene har opphav i en partikulær situasjon, og mange erfaringer som ligner hverandre (i forhold til *poiesis*) kan være utgangspunktet for en *techne*. Erfaring uten basis i vitenskapelig kunnskap kan også være rasjonelle holdninger i *techne*. “*With a view to action experience seems in no respect inferior to art, and men of experience succeed even better than those who have theory without experience. The reason is that experience is knowledge of individuals, art of universals, and actions and productions are all concerned with the*

³⁵⁹ Aristoteles henter eksempler fra navigasjon og det å kunne føre en båt. For eksempel når en båt er i ferd med å forlise på grunn av uvær, må lasten kastes på havet for å kunne holde båten flytende og redde mannskapet. Dette er en frivillig rasjonell handling, som egentlig er det motsatte av det som *techne* definerer som bestemte prosedyrer i forhold til det å kunne bringe fram en last /*telos*. Det å kaste en dyrebar last på havet er i seg selv en merkelig manøver som bryter med *eidos* for det å bringe fram en last. I *Kairos* blir denne manøveren en rasjonell handling, og er *ergon* i seg selv.

³⁶⁰ *Metaphysica*1, 980b 26-30, 981a 1-7. Aristoteles gir i denne forbindelses eksempelet om den flyktende hæren (fra stillstand, til oppløsning en og en, og til stillstand igjen). En og en erfaring samler seg og danner opphavet til f.eks et felles begrep.

*individual*³⁶¹. I følge Aristoteles kan denne rasjonelle holdningen være et produkt av «*that nature is the cause. [...] Therefore we ought to attend to the undemonstrated sayings and opinions of experienced and older people [...] for because experience have given them an eye they see aright*»³⁶².

Det er en grunnleggende forskjell mellom erfaring (*empereia*) og *techne* i forhold til kunnskapen som ligger til grunn for årsaken til at noe blir til og bringes fram. Det er i denne forbindelsen at begrepene det å vite at/hvorfor og det å vite hvordan har sin opprinnelse og har lagt grunnlaget (*arche*) for diskusjonen om intellektualisme (det å vite at/hvorfor) og anti-intellektualisme (det å vite hvordan). Det er langt fra sikkert at det var Aristoteles mening at disse to tilnærmingene i forhold til *techne* skulle ende opp som to polariserte kunnskaper i menneskets kropp og at det å vite at/hvorfor og det å vite hvordan skulle utelukke hverandre. I følge *Metafisikken* er det likevel ingen tvil om at det er en forskjell mellom det å vite årsakene til at noe blir til og det å vite hvordan gjøre. Kunnskap om årsakene og prinsippene for at noe kan bringes fram er kunnskap som hører sammen med tingens *eidōs*. “*But yet we think that knowledge [episteme] and understanding belong to art rather than to experience. [...] For men of experience know that the thing is so, but do not know the why, while the others know the “why” and the cause. And in general it is a sign of the man who knows and of the man who does not know, that the former can teach, and therefore we think art more truly knowledge than experience is; for artists can teach, and men of experience cannot. Again we do not regard any of the senses as Wisdom; yet surely these give the most authoritative knowledge of particulars. But they do not tell us the why of anything – e.g. why fire is hot; they only say that it is hot*”³⁶³. Dette kan forstås på den måten at «[...] *why fire is hot [er techne] that it is hot*»³⁶⁴ er *poiesis* i form av å være en kunnskap som blir til gjennom erfaring. Eller at *episteme/techne* er hvorfor-kunnskapen og *poiesis* er hvordan-kunnskapen om det som er slik som det partikulære erfares i prosessen med det som bringes fram.

Forholdet mellom det ekstreme og det ikke-ekstreme i *techne*.

³⁶¹ Metaphysica 1, 981a 13-17.

³⁶² NE 1143b 9. b 11-13.

³⁶³ Metaphysica 1, 981a 24-30, 981b 8-15.

³⁶⁴ Metaphysica 1, 981b 15. Hence we think also that the master-workers in each craft are more honourable and know in a truer sense and are wiser than the manual workers, because they know the causes of the things that are done.

Techne er en intellektuell *arête* som åpner opp for et viktig spørsmål. «[...] *that every art does its work well – by looking at the intermediate and judging its work by this standard (so that we often say of good works of art that it is not possible either to take away or to add anything, implying that excess and defect destroy the goodness of works of art, while the mean preserves it; and good artists, as we say, look to this in their work)*»³⁶⁵ [...] “*Thus a master of any art avoids excess and defect, but seeks the intermediate and chooses this – the intermediate not in the object, but relatively to us*”³⁶⁶. *Techne* beveger seg i en mellomposisjon, ikke i forhold til mål og formål, men i forhold til det generelle og det partikulære på den måten at det partikulære i situasjonen kan utvide grensene for den universelle kunnskapen. I denne mellomposisjonen er forståelse et sentralt aspekt i forhold til produksjonsprosessen. *Techne* uten refleksjon/forståelse er kanskje en *atechnia* (non-art)? Forståelse i forhold til *techne* er *arche* i det å kunne vite hvordan bringe noe fram, og samtidig det å kunne begrunne anvendelsen av prinsippene i *techne*. Handlinger og ferdigheter innenfor *techne* er utført i samsvar med det som er passende og fortreffelig; det vil si det å treffe mellomposisjonen i det arbeidet som begrenses av og tilhører området for *techne*. Det som kan gi produktet en karakter som passende mellom det ekstreme og det ikke-ekstreme står i forhold til praktikerens refleksjon i situasjonen. På en annen side er rammene for *poiesis* allerede definert i *techne*. Slik jeg forstår den aristoteliske *techne* kan “[...] *a true course of reasoning*”³⁶⁷ omfatte *hexis meta logou poietike* som helhet ved at refleksjon og forståelse omfatter *techne* generelt og spesielt *techne* partikulært.

3.1.3 Analogien *techne* og *praxis*.

Techne “[...] *intellectual virtue [...] owes both its birth and its growth to teaching (for which reason it requires experience and time)*”³⁶⁸, [...] *but the virtues we get by first exercising them, as also happens in the case of the arts as well. For the things we have to learn before we can do them, we learn by doing them, e.g. men become builders by building [...] so too we become just by doing just acts, temperate by doing temperate acts*”³⁶⁹. Dette er analogien mellom *techne* som bringer noe fram i *poiesis*, og moralsk *arête* som alltid allerede «bringes

³⁶⁵ NE 1106b 8-14.

³⁶⁶ NE 1106b 6-8.

³⁶⁷ NE 1140a 20-21.

³⁶⁸ «*while moral virtue comes about as a result of habit, whence also its name ethike is one that is formed by a slight variation from the word ethos*” NE 1103a 14-16. Aristoteles skiller mellom *techne* og moralsk *arete*.

³⁶⁹ NE 1103a 15-17, a 33-35, 1103b 1-2.

fram» i *praxis*. Moralsk *arête* er i seg selv *states of character*; “*The virtues [...] is that they should be states of character*”³⁷⁰. Det er ikke først og fremst kunnskapsformen *techne* mennesket henter kunnskap fra i forhold til egne dannelsesprosesser. *Techne* har et bestemt produkt som sitt mål, og produktet har sin bestemte *eidos*. Karakteren i produktet er et resultat av *techne* og *technites* kunnskap, og begrenses også av kunnskapen og de rasjonelle prosessene som kjennetegner *techne* og selve planleggingen av prosessen. *Techne* bruker *fysis* som sitt materiale (substans) og materialet er bestemmende for *eidos*. Kan *techne* bruke den menneskelige *fysis* som sitt materiale og forme en *hexis*; en karakter etter en bestemt *eidos*? Dette spørsmålet kan ses i sammenheng med eksempelet om snekkeren og matematikeren «[...] *a carpenter and a geometer investigate the right angle in different ways; the former does so in so far as the right angle is useful for his work, while the latter inquires what it is or what sort of thing it is; for he is a spectator of truth*”³⁷¹. I overført betydning kan dette eksempelet bli forstått som at *techne* finner den riktige formen på menneskets karakter i forhold til om denne karakteren kan gjøre nytte for seg og ha bestemte funksjoner. *Episteme* kan bestemme den riktige formen på menneskets karakter ved å definere denne karakteren som uforanderlig kunnskap med opphav i bestemte årsaker. *Arete* i *techne* og *arete* i *episteme* er forskjellig fra moralsk *arete*. Hvilke funksjoner er det meningen at *hexis* skal oppfylle? Aristoteles stiller spørsmål om «*function of man*»³⁷² i forholdet mellom *techne* og moralsk *arête*. «*Have the carpenter, then, and the tanner certain functions or activities, and has man none? Is he born without a function? [...] Now if the function of man is an activity of soul which follows or implies a rational principle, and if we say “a so-and-so” and “a good so-and-so” have a function which is the same in kind, e.g. a lyre-player and a good lyre-player, and so without qualification in all cases, [...] if this is the case, [activity or actions of the soul implying a rational principle, and the function of a good man to be good and noble performance of these, performed in accordance with the appropriate excellence: if this is the case,] human good turns out to be activity of soul in accordance with virtue*”³⁷³. Hva slags kunnskap er “*the appropriate excellence [...] activity of soul*»³⁷⁴ i forhold til «*the function of man*»? *Techne* har en bestemt form på denne passende

³⁷⁰ NE 1106a 10-11.

³⁷¹ NE 1098a 28-32.

³⁷² NE 1097b 25.

³⁷³ NE 1097b 29-31, 1098a 7-10, a 12-19.

³⁷⁴ NE 1098a 12-19.

fortreffeligheten, og fortreffeligheten har *arche* i både *techne* og *poiesis*. Saken er at kunnskap om den passende fortreffeligheten i *techne* kan glemmes. Når denne kunnskapen kan glemmes³⁷⁵ forholder det seg kanskje slik at *episteme* og *techne* ikke fungerer på sitt beste uten å være “*performed in accordance with the appropriate excellence [...] to be activity of soul in accordance with virtue*”³⁷⁶. Fysiske ferdigheter kan øves opp i forhold til bestemte virkninger. Virkninger og resultater som er synlige. Ferdigheter og produkter er åpenbart lettere å styre utenfra ved hjelp av ekspertise “[...] *in the body we see that which moves astray, in the soul we do not*”³⁷⁷. *Etos* styres ikke utenfra på samme måte, men de partikulære situasjonene som endrer seg er årsaken til *etos* som *etos* på samme tid befinner seg i. *Etos* er den universelle kunnskapen som dannes i de partikulære situasjonene gjennom det å gjøre erfaringer. *Etos* danner konturene for den kunnskapen som kan gi handlingen retning. Det forholder seg på samme måte for politikeren som styrer landet. Politikeren må ha kunnskap om lovene og samtidig kunne anvende loven i forhold til en partikulær situasjon. “*But if this is so, clearly the student of politics must know somehow the facts about the soul, as the man who is to heal the eyes or the body as a whole must know about the eyes or the body*”³⁷⁸. I følge Aristoteles er *etos* noe helt annet enn teoretisk kunnskap «[...] *it does not aim at theoretical knowledge like the others [...] the whole account of matters of conduct must be given in outline and not precisely, [...] the accounts we demand must be in accordance with the subject-matter; matters concerned with conduct have no fixity. The general account being of this nature, the account of particular cases is yet more lacking in exactness; for they do not fall under any art of precept but the agents themselves must in each case consider what is appropriate to the occasion*”³⁷⁹.

Menneskets karakter (*hexis*) er ikke bestemt på forhånd. Karakteren er ingen *fysis*, men karakteren er *etos*. *Etos* er ikke en disposisjon eller evne, men moralsk *arete* er kunnskap innenfor vår horisont som vi beveger oss samtidig med. Moralsk *arete* kan ikke innpodes av *techne*. *Etos* er ikke vitenskapelig kunnskap, og består ikke av bestemte evner eller

³⁷⁵ «[...] *while there is such a thing as excellence in art, [...] and he who errs willingly is preferable. [...] [techne] is a reasoned state: this is shown by the fact that a state of that sort may be forgotten*”³⁷⁵.

³⁷⁶ NE 1097a 12-19.

³⁷⁷ NE 1102b 22-23.

³⁷⁸ NE 1102a 15-19.

³⁷⁹ NE 1103b 27-30, 1104a 1-9. [...] we must examine the nature of actions, namely how we ought to do them; for these determine also the nature of the states of character that are produced.

disposisjoner som kan korrigeres etter *eidōs* for å kunne utvikle et bestemt karakterprodukt. I følge Aristoteles mangler vi ikke karakter. Den er alltid allerede. *Hexis* er karakterens holdning til kunnskap i forhold til de partikulære situasjonene vi er en del av, og som i følge Aristoteles dreier seg om «[...] *that comes about as a result of habit, whence also its name ethike is one that is formed by a slight variation from the word ethos (habit)*»³⁸⁰. Denne formen for kunnskap er alltid i endring. *Hexis* (en fast holdning) er alltid allerede en frambringende prosess som i mennesket er en kunnskap som alltid allerede er danning (*orexis*) i forhold til sakens partikulære og universelle karakter. Vi anvender vår kunnskap (*hexis*) om oss selv i forhold til situasjon, og *technites* anvender *technē* i forhold til produktet. *Etos* er alltid i bevegelse mellom universell kunnskap og en partikulær situasjon på den måten at den partikulære situasjon legger grunnlaget for anvendelse av den universelle kunnskapen i denne situasjonen. I *technē* forholder det seg slik at det er et forhold mellom det partikulære produktet og teoretisk kunnskap, men dette forholdet mellom mål og middel retter seg mot et partikulært produkt, og har opphav i den teoretiske kunnskapen *epistēmē/technē*. Prosessen er styrt på forhånd og den følger bestemte spor for å oppnå bestemte produkt. Endringene som skjer foregår innenfor et lukket system og er et resultat av dette systemet.

Menneskets *hexis* er et helt annet «produkt» som ikke har et bestemt partikulær *telos* og en *eidōs*, men *telos* er alltid fullkomment til enhver tid. Prosessen dreier seg ikke om å velge den ferdigheten som egner seg best for å kunne forme en karakter som er ment å kunne virke på en bestemt måte. I følge Aristoteles bringes *hexis* fram gjennom en form for øving/utvikling som kalles *etos*, som alltid er *praxis*, og ikke *poiesis*. *Ergon* er menneskets funksjon og *telos*, det vil si alltid fullkomment hverken mer eller mindre. *Technites* har en funksjon og det produktet *technites* lager har også en funksjon som når sin fullkomne form når produktet er ferdig. *Poiesis*³⁸¹ er bestemte ferdigheter innenfor *technes* rammer og er avhengig av disse rammene for å kunne fungere i forhold til det å vite hvordan gjøre noe.

³⁸⁰ NE 1103a 16-17.

³⁸¹ I følge Aristoteles har det irrasjonelle elementet to sider; en som er slik av natur/*physis*, og ett som er rasjonelt på den måten at "The irrational element is in some sense persuaded by a rational principle, that which has a rational principle will be twofold, one subdivision having it in the strict sense, and in itself, and the other having a tendency to obey as one does one's father" NE 1102a 25-34. Dette kan vise forholdet mellom *technē* og *poiesis*. Eller kanskje forholdet mellom *fronesis* (rational principle in the strict sense) og *technē* (to obey as one does one's father). *Technē* har et rasjonelt prinsipp "in the strict sense", og *poiesis* "having a tendency to obey as one does one's father".

Innenfor *techne* finnes både begrensninger og muligheter, men kanskje i større grad muligheter for hva som er mulig å gjøre. *Techne* har tydelige rammer for hva som er mulig å gjøre med et materiale med bakgrunn i det å vite at/årsakene. *Techne* har på samme tid utydelige rammer. Det vil si at rammene er i forandring. *Techne* utvider og endrer rammene for hva som er mulig å gjøre i forhold til et partikulært mål. *Techne* produserer metodene og teknikkene, og vender blikket mot både *episteme*, *poiesis* og *empeiria* (erfaring) for å finne ut av det å vite at/hvorfor og det å vite hvordan. *Techne* er selvfølgelig ikke et vesen som utfører dette selv³⁸² men årsaken til *techne* og anvendelsen av *techne* er «*the maker*»³⁸³.

Kunnskapsformen *techne* åpner opp for mange spørsmål, særlig i forholdet mellom intellektualisme og anti-intellektualisme. Er produksjon og kunnskap om produksjon det samme? Har disse to holdningene til produksjon to ulike utgangspunkt til det å kunne lage noe, eller inneholder den universelle *techne* to holdninger til det å kunne lage noe? I følge Aristoteles er kunnskap om produksjon (“*a reasoned capacity to make*”) og refleksjon i produksjonsprosessen (“*a true course of reasoning*”) to sider av samme sak. Det vil si at den universelle kunnskapen *techne* i forhold til et partikulært mål som utøves av praktikerens *poiesis* og praktikerens *empeiria* (erfaring) inngår i hverandre, og danner grunnlaget for praktikerens kunnskap som kan gi det ferdige produktet sin karakter i forhold til produktets *eidos*.

3.1.4 Hva er egentlig *poiesis*?

Techne er definert som kunnskap om årsakene til produktets *eidos*. *Poiesis* er ikke definert på samme måte. *Poiesis* er virkningene av de årsakene som begrunnes i *techne*. En gang for lenge siden framsto *poiesis* som mere flyktig. Aristoteles (og Platon) forsøkte å fange denne flyktigheten ved å koble sammen *episteme* og *techne/poiesis*. Før Aristoteles’ tid var *poiesis* og *techne* det samme, og var bundet til *fysis* (naturen) som var den store løsningen på

³⁸² I form av at *techne* kan være både hardware og software i en datamaskin. Datamaskinen må nødvendigvis programmeres og fylles opp av innspill fra utsiden.

³⁸³ NE 1140a 9-15. *The maker* er det samme som *technites*. *Technites* er et begrep som ofte blir brukt sammen med *techne*. *Technites* er håndverkeren både i forhold til *techne* som kunnskapsform, *techne* som kunnskap om det å lage og gjøre noe, og i forhold til *poiesis* i *techne*. *Poiesis* er handlingsformen i *techne*. *Technites* kan oversettes til *craftsman* og eksperten til *master-craftsman*. Joseph Dunne (1993) viser til begrepet *technites* og *the maker* i forhold til *techne*. Hans-Georg Gadamer (2010) benytter begrepet håndverker i drøftingene av *techne* og *fronesis*.

årsakene til alt som er (hvis vi ser bort i fra den første beveger). I naturen (*fysis*) har årsak³⁸⁴ og virkning *arche* i naturen selv. Forholder det seg slik i *techne* også, på den måten at denne kunnskapsformen er en komposisjon som komponerer forbindelsen mellom årsak og virkning selv? *Techne* er kompositøren av en komposisjon som har *arche* i *episteme*. I denne komposisjonen som består av det å vite at og det å vite hvordan, kan også takten være planlagt. Takt innenfor *techne* er forskjellig fra takt innenfor *fronesis*, og denne forskjellen innebærer to ulike former for refleksjon. Takt i forhold til *techne* kan på denne måten være bestemmende for en framføring som kan vise virkningene av de årsakene som begrunnes i *episteme*; den uforanderlige kunnskapen, og kan forstås som teoretisk takt. Denne virkningen gir *techne* de begrunnelsene som er nødvendig for at *poiesis* skal virke på den rette måten i forhold til *eidos* i arbeidet med det å vite hvordan gjøre noe. Jeg stiller spørsmål ved om handlinger “*performed in accordance with the appropriate excellence [...] to be activity of soul in accordance with virtue*”³⁸⁵ kan bli en virkning av de årsakene som *techne* henter begrunnelser i fra? Kan «*activity of soul in accordance with virtue*”³⁸⁶ bli forstått som *poiesis* og ikke *praxis*³⁸⁷ i vår tid? *Poiesis* blir det siste elementet i en kjede av årsak og virkning som strekker seg fra *episteme/techne* til *poiesis*. «*The that*»³⁸⁸ som årsak i *praxis* kan ved å bli sammenlignet med det å vite at i *poiesis* i lys av bestemte virkninger bli til et liv som begrunnes i de årsakene som har *arche* i *episteme/techne*. Kan det som opprinnelig blir forstått som den aristoteliske *praxis* bli omformet til *techne/poiesis* i vår tid? *Poiesis* var, og kunne kanskje bli forstått som håndverkerens lek med materialet. Det kan være vanskelig å bestemme hva lek er med en klar og bestemt betydning. Det forholder seg

³⁸⁴ Metaph. 984a 18-28.[...] *these facts one might think that the only cause is the so-called material cause*”. På denne måten er naturen det materialet som inneholder årsakene for alt. F eks at materialet tre (trær) er årsaken til formen og bruksområdet for båter. Aristoteles hevder at «[...] *something else is the cause of the change. And to seek this is to seek the second cause, as we should say – that from which comes the beginning of the movement*”. Metaph. 984b 12-17. “[...] *the causes in our work on nature – the matter and the source of the movement. [...] with no clearness. [...] but as untrained men behave in fights; for they go round their opponents and often strike fine blows, but they do not fight on scientific principles, and so too these thinkers do not seem to know what they say*”.

³⁸⁵ NE 1097a 12-19.

³⁸⁶ NE 1097a 12-19.

³⁸⁷ NE 1140b 7. «*making and action being different*», «*for action and making are different kinds of thing*», «[...] *for neither is acting making nor is making acting*», «[...] *for making has an end other than itself, action cannot; for god action itself is its end*».

³⁸⁸ NE 1142a 28. “*The ultimate particular, which cannot be apprehended by scientific knowledge*”.

til en viss grad på samme måte med erfaringen³⁸⁹ som Aristoteles har definert som partikulær kunnskap om det å vite hvordan. *Poiesis*, derimot smyger seg unna både det vitenskapelige og det partikulære og havner kanskje et sted mellom. Alene, uten *techne*, er *poiesis* ubestemmelig og mangler «*scientific principles*»³⁹⁰. Det finnes kanskje ingen ur-*poiesis*? Det er kanskje umulig å tidfeste opprinnelsen av *poiesis*. *Poiesis* levde i en tid før den vitenskapelige tidsalder og ble kalt *techne*. *Poiesis* var kanskje plantet i den metafysiske grunnen, ikke som årsak for alt som eksisterte i verden, men som en virkning av bestemte bevegelser i årsakene. Det er ikke *poiesis* som er årsaken til endringer i *fysis*³⁹¹, men *poiesis* er den bevegelsen som kan sidestilles med naturens endringer i form av at disse endringene er bestemt av *fysis* i seg selv. På samme måte er *poiesis* bevegelser som kan bringe fram endringer. Det at *techne* er en foranderlig kunnskap kan ha sitt opphav fra den ikke-vitenskapelige *poiesis* og det som særpreget *poiesis* ved at virkningen resulterer i at noe bringes fram. I metafysikken er naturen årsaken til alt det som er. Var det slik at *poiesis* også var årsaken til alt som er? *Poiesis* orienterer seg mot både det som ikke er, og det som er.

I følge Steinsholt (2004) ligger lekens unike evne i at «[...] *det er snakk om en aktivitet; en prosess som er situert innenfor forskjellen mellom en indre (subjektiv) og en ytre (objektiv) virkelighet*»³⁹². Det objektive kan være noe som kanskje plutselig kommer fram og står i veien, for eksempel en ball som kommer trillende, og som skaper bevegelse i vår indre subjektive virkelighet. Kan denne bevegelsen kan være *poiesis* på den måten at *poiesis* selv leker fram en bevegelse? «*En slik mellomliggende arena åpner opp for et rom hvor det på et individuelt grunnlag er mulig å forene og syntetisere valg som oppfattes som motsetninger. [...] valgene viser seg å stå i motsetning til andre mulige valg som vil være tilgjengelig på samme tid*»³⁹³. Den mellomliggende arenaen gjør at vi kan leke med grenser, og kanskje kunne komme fram til en beslutning. Og ikke motsatt at leken følge bestemte spor. I følge

³⁸⁹ Metaph. 981a 15. "Experience is knowledge of individuals, art of universals". 981a 24. "But yet we think that knowledge and understanding belong to art rather than to experience. [...] men of experience know that the thing is so, but do not know the why"

³⁹⁰ Metaph. 985a 15.

³⁹¹ Physics bok 2, 199a 16. "Nature means two things, the matter and the form, of which the latter is the end, and since all the rest is for the sake of the end, the form must be the cause in the sense of 'that for the sake of which'. Nature have been defined as a principle of motion and change". Physics bok 3, 200b 12. *Techne* er også "that for the sake of which". I forhold til *techne* er *poiesis* "that for the sake of which" i betydningen av å være en framstilling av noe med utgangspunkt i en fast basis. Kan *poiesis* uten *techne* være "that for the sake of which"? Kanskje, i forhold til en bevegelse hvor det sentrale blir å bringe noe fram.

³⁹² Steinsholt 2004, s. 40.

³⁹³ Steinsholt 2004, s. 40.

Steinsholt (2004) kan leken i den metafysiske betydningen av ordet forutsette at det finnes noe stabilt og fast som den kan forankres i. Kan denne forankringen også gjelde *poiesis*? Det vil si at at *poiesis* er bestemt av *episteme*, og forankres i noe sikkert og fast. Årsaken i den metafysiske verden er virkningene av en ball som kommer trillende. *Fysis* består av repetisjoner knyttet til det som gjentas seg regelmessig. Regelmessigheten i naturen er den trygge havnen som *poiesis* fortøyer seg til.

I følge Steinsholt strander det metafysiske skillet på et sted mellom nærvær og fravær. «Leken må tenkes som det som blander seg inn «midt imellom»»³⁹⁴. Kan *poiesis* være bevegelsen som finner rom i mellom nærvær og fravær? Metafysikken betrakter nærværet som grunnlag. *Fysis* er det som er, er årsaken til alt, og kan nærmest bli betraktet som *episteme*. En *episteme* som endrer seg etter et fast mønster som allerede er bestemt. *Poiesis* orienterer seg ikke bare mot fravær, det vil si at det som i *poiesis* er fravær vil for metafysikken være nærvær «[...] at det nærmest er snakk om å snu det metafysiske perspektivet på hodet»³⁹⁵. Det er heller slik at *poiesis* beveger seg mellom nærvær og fravær, mellom det som ennå ikke er og det som bringes fram. Det vil si at det som er i stand til å være i form av å bringes fram, er også i stand til ikke å være. *Poiesis* var som leken; hit og dit gjennom bevegelse. «[...] en slik mellomplassering er ikke lenger en presentasjon av det opprinnelige eller en original fremstilling av en fast basis, men derimot en leken og original bevegelse hvor det sentrale blir å «få frem noe» og hvor det nærværende og fraværende alltid ligger implisitt i det mellomrommet som oppstår gjennom presentasjonen av lekens brokethet»³⁹⁶. Det forholder seg kanskje slik at *poiesis* og *fysis* rådde over den metafysiske urgrunn, som et urbilde på forandring. *Poiesis* ble ikke definert ut fra bestemte handlingsmønstre og regler, men var en regelmessighet i forandring. Noe som Aristoteles satte en stopper for ved å begrunne handlingene i *poiesis* ut fra *episteme/techne*, og forankre kunnskap om det å bringe noe fram i *episteme*.

I følge Martin Heidegger (1993) er det i utgangspunktet *poiesis* som er det sentrale i *techne*; «*Techne belongs to bringing-forth, to poiesis, it is something poietik*»³⁹⁷. I «*The Question*

³⁹⁴ Steinsholt 2004, s. 59.

³⁹⁵ Steinsholt 2004, s. 59.

³⁹⁶ Steinsholt 2004, s. 59.

³⁹⁷ Heidegger 1953, Basic Writings 1993, s. 339.

Concerning Technology» (1993)³⁹⁸ stiller Heidegger spørsmål om forholdet mellom *poiesis* og *techne*. I følge Heidegger er begrepet «det å bringe noe fram» sentralt i denne sammenhengen. «*There was a time when the bringing-forth of the true into the beautiful was called techne. The poiesis of the fine arts was also called techne*»³⁹⁹, «[...] *art was called simply techne, [...] it was pious, promous, i.e., yielding to the holding sway and the safekeeping of truth. The arts were not derived from the artistic. Artworks were not enjoyed aesthetically. Art was not a sector of cultural activity*»⁴⁰⁰. Kjernen i *techne* er det som viser seg fram og som ikke har vært før.⁴⁰¹ Essensen i *techne* er ikke teknologisk, men har opphav i former for tenkning og menneskelig eksistens. *Poiesis* er «[...] *apophainesthai, to bring forward into appearance*»⁴⁰². Begrepet teknologi kommer fra det greske begrepet *technikon*. *Technikon* betyr alt det som kan settes i forbindelse med med *techne* «*considering how something may come into being*»⁴⁰³. Det å tenke ut hvordan noe kan produseres og det å planlegge en slik prosess betyr at *techne* ikke bare er knyttet til *poiesis*, men *techne* hører hjemme i en bestemt viten, det å forstå og samtidig være en ekspert i en type viten. I følge Heidegger kan en slik tilhørighet til en viten legge grunnlaget for åpenhet, og ikke motsatt en begrensning og innramming. Det er forskjell mellom teknologi og teknologisk, og mellom deliberasjon, tenkning og improvisasjon og det å velge en teknikk.

3.1.5 Poietike og *techne*.

I boken *Back to the Rough Ground* (1993) drøfter Joseph Dunne kunnskapsformene *episteme*, *techne* og *fronesis* med utgangspunkt i *Den Nikomakiske etikk*.⁴⁰⁴ Dannes utgangspunkt i forhold til *techne* er at denne kunnskapsformen er en bestemt *hexis*; «*hexis*

³⁹⁸ Heidegger 1953. *Basic Writings. The Question Concerning Technology*. Edited by David Farrell Krell. Harper 1993.

³⁹⁹ Heidegger 1953, *Basic Writings* 1993, s. 339.

⁴⁰⁰ Heidegger 1953, *Basic Writings* 1993, s. 339. Dette perspektivet på *techne* skiller seg fra Jaeger (1967) som hevder at *techne* var en kulturell aktivitet med opphav i en kultur.

⁴⁰¹ NE 1140a 12. «[...] *a coming into being*».

⁴⁰² Heidegger 1953, *Basic Writings* 1993, s. 315.

⁴⁰³ NE 1140a 12.

⁴⁰⁴ Dunne 1995, s. 248. I følge Dunne er det likheter mellom Aristoteles' *techne* og Platons *techne* «[...] *his concept of techne (...) remains very close to Plato's*». *Techne* er ikke bestemt av en ide, men *techne* er i følge Aristoteles en generell kunnskap gjennom det å kunne begrunne årsakene på en vitenskapelig måte. *Techne* er ikke basert på *doxa*.

På en annen side kan *techne* i utgangspunktet være *arche* i den partikulære kunnskapen i form av erfaring (*empeiria*), og som ikke kan begrunnes vitenskapelig men som tilhører en tradisjon gjennom *mimesis* (gjenskaping, etterligning).

meta logou poietike»⁴⁰⁵, som i følge Aristoteles er «[...] *a reasoned state of capacity to make*»⁴⁰⁶. Begrepet *poietike* kan bety at *techne* som kunnskapsform er direkte knyttet til *poiesis*. *Poiesis* er den handlingsformen som dreier seg om det å produsere noe. Uten *poiesis* er *techne* bare en generell kunnskap om prinsippene for det å produsere et produkt. *Poiesis* står i direkte tilknytning til materialet som formes av *technites*⁴⁰⁷ kunnskap. *Poiesis* er de handlingene eller ferdighetene som sørger for at en gjenstand bringes fram og når sitt *telos* (mål, formål) ved å bli formet etter en bestemt *eidos* (form, plan, modell, ide). Dunne legger vekt på en teknisk forståelse av *poiesis* som skiller seg fra *praxis*. *Poiesis* og *poietike* har en direkte forbindelse til *techne*⁴⁰⁸. *Fronesis* er *praktikè* gjennom *praxis* «[...] *a true and reasoned state of capacity to act*»⁴⁰⁹. I følge Dunne er *techne* og *fronesis* to former for praktisk kunnskap med to ulike tilnærminger til rasjonalitet, teknisk rasjonalitet og praktisk rasjonalitet. Dunnes analyse av *techne* i *Den Nikomakiske etikk* baserer seg på denne forskjellen mellom *praxis* og *poiesis* som hver for seg er bestemt ut fra to ulike perspektiver på mål for handling «[...] *those whose ends lie outside them (poiesis) and those which are their own ends (praxis)*»⁴¹⁰. *Techne* er rasjonell tenkning innenfor en bestemt form for praktisk kunnskap hvor målet konsentreres rundt «*concern with producing concrete outcomes*»⁴¹¹.

Dunne hevder at *hexis* i *techne* har utgangspunkt i *episteme* i form av vitenskapelige holdninger til kunnskap om det å vite hvordan gjøre noe. *Techne* kan være både et teoretisk og praktisk verktøy og det kan være vanskelig å finne skarpe skiller mellom *episteme* som produserer en teori og *techne* som produserer en praksis, «[...] *and techne, indeed, for all its concern with producing concrete outcomes, still adheres quite closely to its theoretical*

⁴⁰⁵ Dunne 1993, s. 249.

⁴⁰⁶ NE 1140b 5.

⁴⁰⁷ Dunne 1993, s. 254. *Technites* betyr håndverker, praktiker, og er i følge Dunne «the maker» i *techne*.

⁴⁰⁸ Dunne 1995, s. 244. «*Production (poiesis) has to do with making or fabrication; it is activity which is designed to bring about, and which terminates in a product or outcome that is separable from it and provides it with its end or telos [...] a true course of reasoning*».

⁴⁰⁹ NE 1140b 5.

⁴¹⁰ Dunne 1993, s. 247. De ulike faktorene *hule* (materiale), *arche* (kilde, opphav, grunn, årsak) *eidos* (form, plan, ide) og *telos* (mål, resultat) er prinsipper for det å kunne tenke rasjonelt og legger grunnlaget for en bestemt holdning i forhold til produksjon. [...] *His techne is then the source of the maker's mastery of his trade and of his ability [...] in doing so to give a rational account (logos) of his procedures – an account which is rational precisely insofar as it can trace the product back to the causes to which it owes its being*». Dunne 1995, s. 249-250.

⁴¹¹ Dunne 1993, s. 237.

ideal»⁴¹². Dunne hevder med utgangspunkt i *Den Nikomakiske etikk* at *techne* er kunnskapsformen som ligger nært *episteme* [...] *if a man til does wish to become a master of a techne or episteme he must go to the universal and come to know it as well as possible*»⁴¹³. Møtepunktet er den vitenskapelige kunnskapen, og denne kunnskapen kan læres gjennom undervisning [...] *every science is thought to be capable of being taught, and its object of being learned*»⁴¹⁴. Den nære forbindelsen mellom *techne* og *episteme* ble værende i en tradisjon som la vekt på teoretisk fornuft «[...] *when the theoretical reason makes something, an argument for instance, then it proceeds according to fixed and classical methods which is the rule of ars*»⁴¹⁵. Sammenhengen mellom *episteme* og *techne* danner grunnlaget for en forbindelse ved at produktets *eidos*, *arche* og *telos* har opphav i *episteme*. Denne forbindelsen gjør det mulig å trekke en linje fra *episteme* til et partikulært produkt, hvor *episteme* er *arche* i det partikulære produktet som gir produktets *eidos* en bestemt karakter. Håndverkeren må ha for øye en kunnskap om formen som et grunnlag for det å kunne produsere noe. Dette er håndverkerens ekspertise. I følge Dunne er årsakene essensen i *techne* og det å vite at er viktigere enn det å vite hvordan produsere et produkt, noe som er grunnlaget for den universelle kunnskapen i *techne*. Dunne plasserer *techne* innenfor *episteme*.⁴¹⁶

I denne forståelsen av *techne* ser Dunne helt bort fra håndverkerens egen rasjonelle tenkning og det å kunne skape noe nytt gjennom egne vurderinger som kan gi rom for

⁴¹² Dunne 1995, s. 237.

⁴¹³ NE 1180b 20-22.

⁴¹⁴ NE 1139b 25-26. Aristoteles drøftet begrepene produktiv *episteme* og teoretisk *techne* spesielt i forhold til for eksempel medisin, som kunne være både *episteme* og *techne*. I følge Dunne kan det være en tendens til at begrepet *techne* går mer i retning av å være teoretisk kunnskap, enn at *techne* har *arche* i forbindelsen mellom praktisk kunnskap og erfaring (*empeiria*) «[...] *even within episteme itself there is a techne at work, i.e., logic, which governs reasoning and produces correct arguments*». Dunne 1993, s. 253.

⁴¹⁵ Dunne 1995, s. 253. I følge Dunne kan *techne* utvide grensene og orientere seg både mot teoretisk *techne* (*episteme/techne*) og praktisk *techne*. Det kan være utradisjonelt å kalle praktisk *techne* for *fronesis/techne* siden Aristoteles skiller sterkt i mellom *technes* «production» (making) og *fronesis* «action» (handling) i *Den Nikomakiske etikk* bok 6; «making and acting are different». Det er forskjell mellom «a reasoned state of capacity to make» (*techne*) og «a reasoned state of capacity to act» (*fronesis*). Særlig i forhold til mål-middel/årsak-virkning tenkningen som er spesifikk for *techne*, og det å kunne føre prosedyrene tilbake til produktets eller resultatets årsaker. I *techne* kan ta pros to *telos* (veien eller metoden for å kunne lage et produkt) bestemmes på forhånd. Et annet poeng er *technes* forhold til *tuche*. Det som kan føre diskusjonen videre er forholdet mellom det partikulære og det universelle, begrepet praktisk kunnskap, den rasjonelle tenkningen (*logos*) og *kairos* (se muligheten for å gjøre det riktige i det rette tidspunktet) som gjennom *orthos logos* kan føre *techne* nærmere *fronesis*.

⁴¹⁶ Dunne 1993, s. 244. Dunne hevder at «*Techne provides the kind of knowledge possessed by an expert in one of the specialized crafts, a person who understands the principles (logoi, aitiai) underlying the production of an object or state of affairs, e.g., a house, a table, a safe journey, or a state of being healthy*».

improvisasjon. Dette er et perspektiv som er sentralt for Aristoteles som i følge *Den Nikomakiske etikk* hevder at årsaken til at et produkt bringes fram er håndverkerens rasjonelle tenkning i prosessen med å forme et materiale.

3.1.6 Deliberasjon (refleksjon) i *techne*.

I følge Dunne følger håndverkeren eller praktikerens en plan (*eidōs*) og refleksjon «deliberation» forholder seg til de ulike stegene (prosedyrene) i en plan for å kunne bringe fram årsaken til en bestemt form. I følge Dunne er denne formen for deliberasjon spesifikk innenfor *techne* og kanskje en form for «technologos».⁴¹⁷ *Techne* er bestemt innenfor grensene for den aktuelle *eidōs*. Innenfor disse grensene kan håndverkeren reflektere over produksjonsprosessen, hva som kan gjøres annerledes og kunne gi en rasjonell begrunnelse for prosedyrene, som er rasjonell i den forstand at begrunnelsen for produktet og produktets formål kan spores tilbake til årsakene for produktets *eidōs* og væren.⁴¹⁸ *Techne* er utgangspunktet for «[...] *comprehensive explanatoriness – so that it was virtually coincident with rationality itself*»⁴¹⁹. Rasjonell refleksjon i forhold til *techne* har opphav i vitenskapelige begrunnelser som utgangspunkt for «*ta pros to telos*»⁴²⁰. Denne

⁴¹⁷ I følge Dunne kan *techne* gjennom begrepet *kinesis* forbindes med prosesser som har en teknisk karakter. Dunne 1993, s. 248. «*A kinesis is a process within a set limit (peras) toward an end (telos) and exists only as long as the limit has not been reached and the end does not yet exist; it is ateleis or ou teleia. An energeia, on the other hand, has no as yet unreached limit in that its end, or complete condition, already exists in that it at any moment of its duration; it is an entelecheia*». Aristoteles hevder i *Metafysikken* (Bok IX. 6, 1048b 18-36) at *kinesis* er en prosess som beveger seg mot et fastsatt mål innenfor en bestemt grense. Prosessen vedvarer så lenge målet ikke er nådd, og avsluttes når målet er oppnådd. *Energieia* har i motsetning til *kinesis*, ingen bestemte mål bortsett fra livet som helhet. For eksempel synet eksisterer alltid allerede på ethvert tidspunkt. *Energieia*, det motsatte av *kinesis*, er alltid til stede som handlinger «[...] *For the action is the end, and the actuality is the 'action' and points to the complete reality*» (NE 1050a 22-24). I følge Aristoteles er «pleasure» forstått som *entelecheia*. «*Pleasure must be one of the things that are whole and complete. [...] for that which takes place in a moment is a whole*». NE 1174b 6, b 10. *Kinesis* har et mål som skilt fra selve aktiviteten, og *kinesis* blir virkeliggjort i målets oppnåelse, noe som kan sikte mot en teknisk definisjon av *kinesis*. *Kinesis* kan finnes seg innefor *techne* ved at produktet er målet, og ikke handlingen i seg selv, noe som kan ligge til grunn for forskjellen mellom *energeia* og *kinesis*, *praxis* og *poiesis*. *Praxis* kan bli forstått som *energeia* ved at *energeia* ikke har et bestemt mål. *Kinesis* kan være aktiviteter i en produksjonsprosess som avsluttes når målet er nådd. Deliberasjonen dreier seg ikke om målet for målet er allerede satt. «[...] *he does not deliberate about it, but finds it already established within which his techne operates. The end determines the form, and it is in his knowledge of this form that his techne essentially resides*». Dunne 1995, s. 150.

⁴¹⁸ Et eksempel kan kanskje være utdanningspolitikken mål om endring av lærerens praktiske kunnskap. I en slik endringsprosess skal den som utøver *techne* være «*tett på*» (Meld.St.20 2012-2013, s. 171) læreren for å sørge for at alle stegene i prosedyren (*poiesis*) følges innenfor rammen av den respektive *techne*.

⁴¹⁹ Dunne 1995, s. 251.

⁴²⁰ Dunne 1993, s. 270. *Ta pros to telos* kan oversettes med 'midler for å oppnå målet' eller bare middel og mål. I *fronesis* innebærer *ta pros to telos* en tenkning om valg innenfor et universelt mål som allerede er, og som på samme tid alltid allerede er komplett gjennom det at valget konkretiseres i handling (*praxis*). I følge Dunne (1993) er «*ta prod to telos*» en formulering i *Den Nikomakiske etikk* som har ført til mye diskusjon om forholdet

formuleringen kan bety veien til målet, og innebærer to ulike retninger i forhold til *techne* og *fronesis*. I *techne* er «ta pros to telos» instrumentell ved at målet allerede er satt. Dette målet avgrensar seg spesifikt i forhold til et produkt. I *fronesis* er «ta pros to telos» ikke bestemt i forhold til handling, men målet er universelt. «Ta pros to telos» sikter mot moralsk *arete* gjennom valg i en partikulær situasjon som innebærer handling. *Techne* er teknikker for hvordan *episteme* kan få praktiske konsekvenser. Denne forståelsen har opphav i Platons *techne*. Aristoteles la mer vekt på håndverkerens egen rasjonelle tenkning og refleksjon «[...] *with contriving and considering how something may come into being*»⁴²¹.

3.1.7 *Techne – hexis meta logou poietike*.⁴²²

Techne er både «meta logou»; rasjonell refleksjon «[...] *involving a true course of reasoning*»⁴²³ og *poietike*; det produktive i form av «[...] *a state concerned with making*»⁴²⁴. Dunne stiller spørsmål ved om det primære i *techne* rettes mot *meta logou* (rasjonell refleksjon) eller mot *poietike* (den produktive aktiviteten). *Poietike* kan bety det å øve seg på en bestemt *techne*; *technazein*, som i følge Aristoteles er «[...] *to contemplate how a thing is to be brought into being*»⁴²⁵. I følge Dunne kan *technazein* være en annen form for *theorein*, det vil si «[...] *to contemplate how an episteme is to be brought into being*»⁴²⁶. Dunne argumenterer for at både «meta logou» og *poietike* har opphav i *episteme*. Men er det mulig å skille mellom «meta logou» og *poietike*? Er det bare *episteme* og den proposisjonelle kunnskapen som styrer håndverkerens eller praktikerens *techne*? *Techne* er kunnskap i forhold til produksjon «[...] *which is capable of either being or not being*»⁴²⁷. Produksjonsprosessen gir grunnlag for deliberasjon. Deliberasjonen gir mening i forhold til erfaring, det å kunne reflektere i forhold til nye måter å gjøre noe på, det å kunne

mellom mål og middel, og hvordan dette forholdet kan forstås i sammenheng med kunnskapsformene *techne* og *fronesis*. «Aristotle's open prepositional phrase ta pros to telos [...] embrace two meanings which need to be distinguished; and one of these is noninstrumental and therefore badly rendered by our English words «ends» and «means». Dunne 1993, s. 270.

⁴²¹ NE 1140a 10.

⁴²² Dunne 1993, s. 317.

⁴²³ NE 1140a 20-21.

⁴²⁴ NE 1140a 20-21. «Hexis meta logou poietike».

⁴²⁵ Dunne 1993, s. 317.

⁴²⁶ Dette kan være en variant av NE 1140a 21; «*a true course of reasoning*». *Theorein* kan her bli forstått som *technazein* ved «*contriving and considering how something may be brought into being*» NE 1140a 1-12. Spørsmålet er om *theorein* er identisk med *technazein*, og om det finnes en forbindelse mellom disse to begrepene?

⁴²⁷ NE 1140a 10-11.

utvikle ferdighetene videre, skape noe nytt, og finne andre løsninger. *Logos* i *techne* kan på denne måten ta høyde for det ubestemmelige og det uforutsette i en bestemt situasjon.⁴²⁸ Teoretisk *techne* kan gå utover det som praktikerens umiddelbart vet og kan gjøre i arbeid med et materiale, og kan utvide erfaringens grenser. I følge Dunne er refleksjon «meta logou» som henter inspirasjon fra *episteme*, og det meste spisser seg inn mot årsaksforklaringer. *Techne* er likevel ikke en uforanderlig kunnskap på samme måte som *episteme*. Det som kan gjøre forbindelsen flytende er at *techne* er i forandring og er forbundet med *tuche* (det å ha hellet med seg)⁴²⁹ og *kairos* (det rette tidspunktet). *Tuche* og *kairos* er «meta logou» som skiller *techne* fra å være en ren *epistemisk* kunnskap. Gjennom *kairos* kan *techne* dreie mot praktisk rasjonalitet i en spesifikk situasjon som innebærer det å gå utover de årsaksforklaringene som allerede foreligger.

3.1.8 Kairos og *tuche* i *techne*.

Kairos kan bli forstått som en innsikt i forhold til et partikulært tilfelle. “[...] *with techne of the kind that has to find the Kairos [...] a flexible kind of responsiveness to the dynamism of the material itself. [...] If chance is one’s enemy in these technai, then one succeeds not by trying to defeat her but rather by trying to win her over*”⁴³⁰. *Kairos* er forbundet med *tuche* og *techne*. *Kairos* er avhengig av *tuche* i situasjoner hvor planen ikke kan følges. *Techne* forsøker å kontrollere *tuche* ved at *technites* oppnår mer kunnskap om sin *techne*. Det motsatte er «*lack of art*»⁴³¹ og *tuche*. *Tuche* og *kairos* kan på en annen side alltid kunne gi rom for improvisasjon i form av å kunne se de mulighetene som likevel kunne dukke opp innenfor et allerede stabilt mønster. *Tuche* og *kairos* legger ikke grunnlaget for en fullstendig modifikasjon av mål-middel tenkningen i *techne*, men åpner for improvisasjon i forhold til ulike måter å kunne nå et mål på. *Tuche* og *kairos* gjør det beste ut av den situasjonen *technites* befinner seg i vel og merke når *technites* har lært seg sine saker. I det øyeblikket *technites* må ta egne beslutninger og snu om på planen, er det rom for *kairos* og *tuche*.⁴³² En

⁴²⁸ I følge Dunne kan «[...] *the logos of techne as an intellectual virtue lies not so much in general formulae as in specific accounts that are always measured to particular acts of production; and it is the ability, reliably, to produce such accounts that is the hexis meta logou of techne*». Dunne 1993, s. 333.

⁴²⁹ NE 1140a 17-18. “Art [techne] loves chance [tuche] and chance [tuche] loves art [techne]”.

⁴³⁰ Dunne 1993, s. 256.

⁴³¹ NE 1140a 21. Non-art (*atechnia*).

⁴³² I følge H.-G. Gadamer (2010) vil «[...] *den som forstår seg på et håndverk, forstår seg selv – ja, enhver slik forståelse er i siste instans en selvforståelse. Dette betyr at vi forstår oss på det. Derfor gjelder det at den som forstår, utkaster seg mot sine muligheter. (...) tilhørighet til tradisjonen er en del av derværens historiske*

praktiker har erfart at *techne* ikke kan garantere for et perfekt resultat på forhånd, selv om prosessen er godt planlagt. I forhold til *kairos* og *tuche* gir Aristoteles et eksempel på en situasjon der en båt er i ferd med å synke og skipperen må ta en beslutning om å kaste lasten på havet (i det rette tidspunktet) for å holde båten flytende. En slik situasjon krever kunnskap som går utover skipperens *techne*. *Episteme/techne* er ikke tilstrekkelig i forhold til det å vite hva som må gjøres i en situasjon som oppstår plutselig, men som ikke var forutsett. I følge Dunne har *techne* to tyngdepunkt, enten *episteme* eller i *kairos*. “[...] *techne* whose exercise always involves deliberative reasoning or *logizein*, because there is always a question of how to get from one’s general knowledge of the *eidōs* to an ultimate action that is within one’s power to do now, og [...] *technai* where there is no question of things being in our power anyhow since all rules are exhaustively formulated and universally binding”⁴³³. I følge Kristjan Kristjansson (2010) kan det være to former for *techne*, men at disse formene overlapper hverandre, og ikke motsatt, står i motsetning til hverandre.

3.2 *Techne* – universell og partikulær.

I følge Kristjansson (2010) kan det aristoteliske *ta pros to telos* ha ulike betydninger spesielt i forhold til *telos* (mål, resultat) og hvem eller hva dette målet sikter mot. «[...] *knowledge of the universal cannot be unproblematically translated to an individual. Knowledge of health in general is not enough to cure a sick Socrates*”⁴³⁴. Forholdet mellom det universelle og det partikulære overlapper hverandre gjensidig på en måte som gjør det universelle avhengig av det partikulære for å kunne bli forstått i sin helhet. Kristjansson (2010) hevder at «[...] *the polarity between theoretical and experiential emphases, which has commonly been taken to coincide with the distinction between *techne* and *fronesis*, can, on closer scrutiny, be discerned within the concept of *techne* itself*»⁴³⁵. I likhet med Dunne (1993) hevder Kristjansson at det kan være to former for *techne*; “(1) where all rules are unproblematically

endelighet på en like opprinnelig og vesentlig måte som dens utkastethet mot fremtidige egne muligheter». (Kastethet og utkast hører sammen). «Det finnes derfor ingen forståelse og utlegning hvor ikke totaliteten av denne eksistensielle strukturen er i funksjon – også når den erkjennendes intensjon bare er å lese det som står der og å bruke kildene til å finne ut hvordan det egentlig var. [...] Fortolkerens tilhørighet til sin gjenstand, [...] får nå en konkret og påviselig mening, og det er hermeneutikkens oppgave å påvise denne meningen. Gadamer 2010, s. 298-299.

⁴³³ Dunne 1993, s. 260.

⁴³⁴ Kristjansson 2010, s. 165. [...] When one’s actions are not imposed on materials but directed towards other persons (as in medicine, or the performing arts) or the forces of wind and weather (as in navigation), perfect precision is eluded, and one cannot determine in advance the efficacy of one’s deeds with perfect accuracy”.

⁴³⁵ Kristjansson 2010, s. 165.

*formulable in advance; and (2) where they are not formulable, and deliberate reasoning is required for particular cases*⁴³⁶. Disse to formene for *techne* har ulike holdninger (*hexis*) til kunnskap [...] *technical thinking which is based on eidos (the idea of a plan or design) and issues in poiesis (making, production), in which the good or bad states of techne are worthy and worthless products*⁴³⁷. Den andre holdningen (*hexis*) dreier seg om *eidos* og *techne*, men som gjennom deliberative prosesser og *kairos* kan endre den opprinnelige *eidos* til en annen form i forhold til en partikulær situasjon.

Kristjansson (2010) drøfter *phronesis-praxis* perspektivet (PPP)⁴³⁸ i den neo-aristoteliske tradisjonen i forhold til *techne*. Kristjansson stiller spørsmål ved om *techne* i denne tradisjonen gis en snever definisjon avgrenset av *episteme* «[...] *a clear, perfect idea of a plan or design (eidos). Techne is simply instrumental thinking, which helps us to bring the eidos into being through some mechanical means, and the process of doing so is called poiesis (making, production, manufacturing). The prototype of poiesis is the work of a craftsman or artisan such as a potter who, more or less unreflectively, directs his actions towards the given end: an end which lies in the product, not in the process, let alone in any changes effected on himself as a person*⁴³⁹. En instrumentell forståelse av *techne* som helt uproblematisk kan overføres til et ferdig produkt uten å ta i betraktning *technites* deliberasjoner i produksjonsprosessen er det springende punktet som Kristjansson sikter til.⁴⁴⁰ Det er spesielt i forhold til en slik lukket forståelse av *techne* i kontrast til «*open-ended*»⁴⁴¹ form for tenkning som modell for pedagogikk som har vært utgangspunktet for kritikk fra PPP-tradisjonen. Innenfor en snever forståelse av *techne* kan det være mulig å se forbindelsen mellom *techne* og modellering av den gode læreren.⁴⁴² En avgrenset forståelse av *techne* kan skape et univers hvor læreren kan utfolde seg som teknokrat, og hvor pedagogisk praksis intervenseres med teorier om den beste praksis. *Techne* er i denne forstand *episteme/techne*. Dunne (2005) stiller spørsmål ved om *techne* på veien mot teknisk rasjonalitet kan være den

⁴³⁶ Kristjansson 2010, s. 165.

⁴³⁷ Kristjansson 2010, s. 165

⁴³⁸ Kristjansson 2010, s. 13.

⁴³⁹ Kristjansson 2010, s. 164.

⁴⁴⁰ Kristjansson 2010, s. 164. «*Because the production process and the end-product can be precisely specified by the maker prior to the means-end activity in question*».

⁴⁴¹ Kristjansson 2010, s. 164.

⁴⁴² Begrepet Den gode læreren er en utdanningspolitisk ide om hva slags kunnskap og hvilke metoder det er som kan forme den gode læreren. Det er ikke uvanlig at *kairos* kan være en kunnskap som vet hva som kan virke i partikulære situasjoner i klasserommet. Er det i disse situasjonene at læreren må vite hva som virker på forhånd, eller på en annen side vet hva som er det riktige å gjøre i situasjonen?

riktige veien å gå når lærerens praktiske kunnskap blir stilt overfor sterke føring og innovative krefter. «*How can the complexities of teaching and learning be reduced to such an instrumental and mechanistic technology*»⁴⁴³. Diskusjonen så langt kan vise at det er ikke beint fram så enkelt å plassere *techne* bestemt. *Techne* blir forstått som både praktisk og teknisk rasjonalitet, og beveger seg innenfor et felt som strekker seg fra *episteme* til *kairos* og improvisasjon.

3.2.1 *Techne* som praktisk kunnskap.

I følge Bernt Gustavsson (2009) er *techne* en form for praktisk kunnskap. «*Techne som beteckning avser den kunnskap och den kunnande som är både hantverksmässig och konstnärligt. Det är med andre ord en form av praktisk kunnskap. [...] «praktik» innebär att handla, att göra*»⁴⁴⁴. Praktisk kunnskap dreier seg om håndverksmessig praksis og *techne* kan forstås som praktisk kunnskap i forhold til kunnen, og er en kunnskapsform rettet mot håndverkets *poiesis*. Den mest typiske menneskelige handlingsformen *praxis*⁴⁴⁵ er en handling som må forstås i sammenheng med det politiske livet og livet som helhet. Den praktiske siden i *techne* er ikke en praksis i betydningen *praxis*. I følge Gustavsson (2009) er *praxis* et begrep som i dag «*används i vidare mening, inte endast för lärarens arbete, utan ett sätt att se på forskning och vetenskap. [...] När man säger praxis och 'praxisnära' så menar man den kunnskap som ligger i att handla på ett riktigt sätt i det yrke och den verklighet man befinner sig*»⁴⁴⁶. Kan *praxis* bety det å handle på en riktig måte, og kan *praxis* bli satt inn i en situasjon? Er det ikke slik at *praxis* er en situasjon i seg selv som vi alltid allerede befinner oss i uavhengig av yrke? Kan *praxis* avgrensens innenfor bestemte måter å handle på? Gustavsson forstår kanskje begrepet *poiesis* som praktisk kunnskap som en del av *praxis* gjennom det å handle på riktig måte? Slik jeg forstår *poiesis* og *praxis* med utgangspunkt i *Den Nikomakiske etikk* er dette to helt forskjellige former for handling som på den ene siden er kunnskap om det å forme et materiale og på den andre siden kunnskap i forhold til egne dannelsesprosesser.

⁴⁴³ Dunne 1993, s. 253. Kristjansson 2010, s. 164.

⁴⁴⁴ Gustavsson 2009, s. 74.

⁴⁴⁵ Handlingsformen *praxis* er i seg selv *fronesis*. *Praxis* er handlingsformen i *fronesis*.

⁴⁴⁶ Gustavsson 2009, s. 75.

Hvor går grensen mellom teori og praksis, mellom *techne* og *poiesis*, og mellom *poiesis* og *praxis*? Hva er det som kan kjennetegne denne grensen? Grensen deler opp *techne* i teoretisk *techne* og praktisk *techne*, *episteme/techne* og *empeiria* (erfaring), og *techne* og *poiesis*. *Episteme/techne* legger til grunn for det å kunne vite at (en vitenskapelig kunnskap) som grunnlag for det å vite hvordan, og er samtidig en generell kunnskap. *Empeiria/techne/poiesis* henter kunnskap fra erfaring (hukommelse⁴⁴⁷) og er typisk for det å vite hvordan med fokus på hva som kjennetegner det spesifikke i en situasjon og det partikulære. På denne måten kan praktisk kunnskap både ha en generell karakter og en partikulær karakter. I følge Gustavsson er ikke den praktiske kunnskapen forbundet med den praktiske dømmekraften *fronesis*, men praktisk kunnskap har både en universell og en partikulær tilnærming til det å vite hvordan gjøre noe. Gustavsson forstår *techne* som praktisk kunnskap. Kunnskapen vi bruker for å kunne vite hvordan og det å kunne vite at hadde sin *arche* i *empeiria* (erfaring). Platon og Aristoteles utviklet en dialektikk⁴⁴⁸ for å kunne komme fram til vitenskapelig kunnskap i forhold til kunnskapsformen *techne*, noe som kanskje la grunnlaget for en teoretisk *techne*.

I følge Kjetil Steinsholt (2014) kan vitenskapen være noe for seg selv i forhold til ulike grenseoppganger. «*Vanligvis rettes blikket mot de vitenskapelige metoder, eller mot forskjellige demarkasjonskriterier som skiller vitenskapelig kunnskap fra andre kunnskapskilder. [...] Spørsmålet er om vitenskapens natur har tårnet seg opp, [...] og det er en markert og tydelig linje fra Platon til Popper som blinker ut, eller identifiserer disse epistemologiske formene som skiller ut vitenskapen som et eget rasjonalitetsfelt*»⁴⁴⁹. Hvilke kriterier er det som kan skille mellom *poiesis* og *praxis* i forhold til hva som kan være det riktige å gjøre? Er *praxis* en ikke-viten og en fiksjon og *techne/poiesis* en viten og en virkelighet, og hvem er det som bestemmer hva som er viten i (hverdags)livets rasjonelle former for virkelighet?

Demarkasjonskriterier⁴⁵⁰ kan i seg selv være en vitenskapelig metode. Platon og Aristoteles la grunnlaget for spesifikke epistemologiske former som skiller ut vitenskapen som en egen

⁴⁴⁷ I følge Aristoteles er *mneme* (hukommelse) avgjørende i erfaring.

⁴⁴⁸ Syllogisme. En syllogisme som ikke produserer vitenskapelig kunnskap (*episteme*) er ikke en *demonstration*; det vil si å kunne føre bevis for at en kunnskap er sann.

⁴⁴⁹ Steinsholt 2014, s. 62.

⁴⁵⁰ En demarkasjon er den linjen som strekkes opp mellom vitenskap og hverdagsliv, og mellom teoretisk og praktisk kunnskap.

form for rasjonalitet. Aristoteles skilte ut *episteme* fra *techne* og *fronesis*, og *episteme* fra *opinion* (*doxa*, meninger)⁴⁵¹. Platons demarkasjonskriterier dreier seg om skillet mellom *doxa* (mening) og sann, berettiget tro (Ideene, Formene). Filosofen Parmenides så for seg et viktig skille mellom *episteme* og *doxa*; det vil si å kunne finne den opplyste veien fra *doxa* til det sanne kunnskapens hus *episteme*. Aristoteles skriver i *Posterior Analytics* om hva som kjennetegner den vitenskapelige kunnskapen «[...], *no other kind of thought except intuition is more accurate than scientific knowledge*, [...] *science as a whole is similarly related as originative source to the whole body of fact*»⁴⁵². Omdreiningspunktet for den vitenskapelige kunnskapen er først og fremst bestemt av at “[...] *pure science must be unshakable*”⁴⁵³. Vitenskapelig kunnskap har sin *arche* i *nous* (*intuition*)⁴⁵⁴ i form av å kunne gripe den grunnleggende antakelsen og være den forutsetningen som gjør at *episteme* på en overbevisende måte kan komme fram til sikkerhet som et resultat av syllogismens metodiske prosesser. *Nous* plasserer seg kanskje i sentrum for demarkasjonslinjen ved at *nous* kan rette «blikket» både mot teoretisk kunnskap og praktisk kunnskap i form av teoretisk og praktisk *nous*. *Nous* (intuisjon, innsikt) er bare *nous*, hverken teoretisk eller praktisk. *Nous* unndrar seg demarkasjonslinjen og retter seg mot saken, uavhengig av vitenskap og metodikk. Men beveger seg likevel innenfor et eget rasjonalitetsfelt enn så lenge det ikke finnes metoder for hvordan *nous* kan virkeliggjøres i møte med et «objekt»⁴⁵⁵ som det må gjøres noe med.

Aristoteles skilte mellom «know that» og «know how». «Know how», det å vite hvordan er i følge Gustavsson (2009) et resultat av mange erfaringer som danner grunnlaget for

⁴⁵¹ *Opinion [...] is concerned with that which may be true or false, and can be otherwise; opinion in fact is the grasp of a premiss which is immediate but not necessary. For opinion is unstable.*

Posterior Analytics 33, 89a 3-7.

⁴⁵² *Posterior Analytics* 19, 100b 8-20. “From these considerations it follows that there will be no scientific knowledge of the primary premises, and since except intuition nothing can be truer than scientific knowledge, it will be intuition that apprehends the primary premises – a result which also follows from the fact that demonstration cannot be the originative source of demonstration, nor, consequently, scientific knowledge of scientific knowledge”. Om begrepet *demonstration* (det å føre bevis) skriver Aristoteles: “By demonstration I mean a syllogism productive of scientific knowledge, a syllogism, that is, the grasp of which is *eo ipso* such knowledge. [...] the premises of demonstrated knowledge must be true, primary, immediate, better known than and prior to the conclusion, which is further related to them as effect to cause”.

⁴⁵³ *Posterior Analytics* 2, 72b 3.

⁴⁵⁴ NE 1140b 32-35, 1141a 1-7. “If then, the states of mind by which we have truth and are never deceived about things invariable or even variable are scientific knowledge, [...] and it cannot be any of the three (i.e. practical wisdom, scientific knowledge, or philosophic wisdom), the remaining alternative is that it is intuitive reason that grasps first principles”.

⁴⁵⁵ Figal 2010, s. 107. «An object is something standing in the way [im *Gegen-stand*]” i en relasjon. Moderne vitenskap har problemer med begrepet det objektive. Et objekt i bevegelse må først gripes ut av sin sammenheng, for så å sette det i bevegelse etter bestemte metodiske prinsipper. Det må gjøres noe med objektet objektivt.

begrepene om et produkts grunnleggende kjennetegn og de teknikkene som var nødvendig for å kunne lage et produkt. *Empeiria* (erfaring) hadde ikke sitt opphav i teoretisk kunnskap, men i praktisk kunnskap, og hadde lange tradisjoner innenfor håndverk og kunst. *Empeiria* fikk en underordnet betydning i *techne* i forhold til det å vite at eller hvorfor. Kunnskap om det å vite at eller hvorfor hadde vitenskapelig relevans, noe som *empeiria* manglet. I denne grenseoppgangen innenfor *techne* ble det gjort en demarkasjon som skilte mellom teoretisk og praktisk *techne*. I følge Gustavsson (2009) kan uttrykk som den reflekterende praktiker⁴⁵⁶ og det å vite at og det å vite hvordan⁴⁵⁷ vise at grensene mellom teori og praksis kanskje ikke er så enkel å streke opp. Det er vel slik at vi tenker samtidig⁴⁵⁸ som at vi utfører en handling.⁴⁵⁹

I følge Gustavsson (2000) er *poiesis* kunnskap i handling og tilhører kunnskapsformen *techne*. Kunnskap-i-handling er Donald Schöns forståelse av praktisk kunnskap som jeg kommer tilbake til i kapittel 3.3.6 og 3.3.7. Begrepet teknikk kommer fra det greske ordet *techne*, og det er ofte slik at *techne* oversettes til teknisk kunnskap som om at *techne* kun dreier seg om det å håndtere ulike teknikker og tekniske hjelpemiddel. Dette er en misforstått oppfatning av begrepet *techne*. Gustavsson hevder at ordet teknikk «*ligger närmare betydelsen kunskap som medel, eller instrument. En inte ovanlig beteckning är «instrumentell kunskap» [...] om man därmed menar kunskap som medel för ett ändamål som ligger utanför själva handlingen*»⁴⁶⁰. Kunnskapsformen *techne* dreier seg om å lage noe, skape noe og bringe noe fram som ikke har vært før⁴⁶¹ og kjennetegnes av forholdet mellom refleksjon og handling, og teori og praksis. Gustavsson (2000) stiller spørsmål om hva det er for slags kunnskap som «*vi har i händerna och som utövas i de praktiska verksamheter vi bedriver*»⁴⁶². Diskusjonene om praktisk kunnskap og kunnskap relatert til handling har tatt mange retninger og et av

⁴⁵⁶ Donald Schöns begreper *Reflection in action*.

⁴⁵⁷ Gilbert Ryles begrep *Knowing how*.

⁴⁵⁸ Om det er slik at vi handler uten å tenke så kan en slik handling kalles en refleksbevegelse. Denne bevegelsen er urgammel og er mer et medfødt instinkt enn det er en rasjonell overveiende handling. Denne refleksjonen er et menneskelig overlevelsesmønster for å unngå farefulle situasjoner, og ligger nedfelt i den menneskelige *physis*.

⁴⁵⁹ I følge Aristoteles er *techne* «(...) the reasoned state of capacity to make»⁴⁵⁹. «*Reasoned state*» i forhold til *techne* kan også forstås som «(...) a reasoned state of capacity to make (...) involving a true course of reasoning»⁴⁵⁹, noe som viser til at *techne* forbindes med *legein*, *logos*; det å tenke ettertenksomt og nøye over det som er i ferd med å bli laget.

⁴⁶⁰ Gustavsson 2000, s. 102.

⁴⁶¹ NE 1140a 11. «*All art is concerned with coming into being. [...] for art is concerned neither with things that are, [...] nor with things that do so in accordance with nature*».

⁴⁶² Gustavsson 2000, s. 103.

spørsmålene retter søkelyset mot det å kunne uttrykke praktisk kunnskap verbalt. Refleksjon er et begrep og en kunnen som har fått fornyet interesse innenfor *techne*. Refleksjon var kanskje deliberasjon (i *techne*)⁴⁶³ i en aristotelisk betydning, noe som kan vise til at refleksjon er en form for tenkning over handling; det vil si at det vi gjør reflekterer seg i tanken som et speilbilde. Kan vi reflektere når vi utfører en praksis og skjer denne refleksjonen samtidig med aktiviteten eller ved hjelp av å hente fram eksempler fra det vi har gjort? En moderne forståelse av begrepet refleksjon bringer ikke denne tenkningen nærmere praktisk kunnskap og det som kan være den enkeltes refleksjon over handling og den enkeltes valg over hva det er i speilbildet som vi undrer oss over. Motsatt så er det kanskje slik at det kan finnes en «lyskaster» fra høyere makter som bestemmer hva det skal kastes lys på, fordi «lyskasteren» allerede har svarene på det vi undrer oss over. I dag kan refleksjon praktiseres i form av å følge bestemte metoder. Handlinger som krever refleksjon kan bli ivaretatt av pedagogiske analysemodeller.⁴⁶⁴ Modellen er i seg selv et system som avgrenser og kontrollerer refleksjonen. Det vil si at en generell refleksjonsmodell er *ta pros to telos* på veien mot en

⁴⁶³ Deliberasjonen i *techne*; viten om hvordan gjøre, avgrenses av et bestemt område for *techne*, og dreier seg om deliberasjon i forhold til et bestemt produkt. Denne deliberasjonen er ikke den samme som «*excellence in deliberation* [...] will be correctness with regard to what conduces to the end of which practical wisdom is true apprehension” NE 1142b 33-35. Correctness in deliberation rettes ikke mot et bestemt produkt, og er ikke en bestemt form for deliberasjon, for eksempel det at en deliberasjon forflyttes over til en analysemodell eller følger et fast mønster. «Correctness in deliberation in the unqualified sense [...] is that with reference to what is the end in the unqualified sense [...] in a particular sense [...] to a particular end”. Prohairesis kan være en form for excellence in deliberation. Prohairesis er rådføring med seg selv i forhold til viten-for-seg-selv, den partikulære situasjon og handlingen. Prohairesis er den tenkningen “of which practical wisdom is true apprehension».

⁴⁶⁴ Et eksempel på refleksjon gjennom analysemodell Dette Vet vi om Pedagogisk Analyse (Nordahl og Hansen 2012) er en modell eller en oppskrift som gir beskrivelser på hvordan en refleksjonsprosess kan gjøres rasjonell gjennom det å følge et bestemt system. Dette vet vi om Pedagogisk Analyse beskriver viten om hvordan bruke en pedagogisk analysemodell i grunnskolen (Nordahl 2012). Modellen er utviklet for å «[...] analysere pedagogiske utfordringer i skolen og undervisningen, og gjennom analysen komme fram til nye pedagogiske tiltak og strategier». Nordahl og Hansen 2012 s. 3. Hensikten er å gjøre forskningsbasert kunnskap mer tilgjengelig for læreren i skolen slik at denne typen forskning får relevans for praksisfeltet ved å institusjonalisere bestemte prosedyrer for pedagogisk praksis. Denne analysemodellen er et eksempel på evidensbasert praksis.

Læreren må være lojal mot prinsippene i analysen for at modellen skal kunne bevise at den er viten om hva som virker. Den andre forutsetningen er at læreren må «[...] anvende tiltak og metoder som er kunnskapsbaserte, for å øke sannsynligheten for å oppnå ønskede resultater». Nordahl og Hansen 2012 s. 7. Kunnskapsbaserte metoder kan være eksempel på evidensbasert praksis. Analysemodellen skal brukes for å komme fram til hva som er hensiktsmessig å gjøre i skolen. Forutsetningen er at læreren velger tiltak og metoder som er kunnskapsbaserte i form av viten om hva som virker. Kravene er systematikk i arbeidet med modellen og læreren må være lojal i bruk av modellen. På denne måten kan modellen bidra til å utvikle en endringskultur i den enkelte skole som kjennetegnes av felles retningslinjer for pedagogisk praksis.

riktig måte å reflektere på. Refleksjonen ender opp i en viten om hva som virker gjennom det å følge metodens prosedyrer, og samtidig pleie situasjonen som krever refleksjon ved hjelp av evidensbaserte taktikker før man gir seg i kast med tiltakene.

Gustavsson forstår *techne* som praktisk kunnskap og en form for «know how». Denne formen for praktisk kunnskap skiller seg fra *praxis* ved at det praktiske viser til håndverksmessig praksis. Praktisk kunnskap dreier seg kanskje mer om rasjonell tilnærming til praksis. Praktisk kunnskap som *techne* skiller seg fra *episteme* og teknisk kunnskap. Kunnskapen har blitt til gjennom en virksomhets tradisjon, og er *poiesis*. Ikke *poiesis* som instrumentell kunnskap eller middel, men som integrert i håndverkerens tenkning over det å gjøre det riktige i forhold til den virksomheten som håndverkeren arbeider innenfor.

I følge Gustavsson var den engelske filosofen Gilbert Ryle (1900-1976) den første til å stille spørsmål om det å vite hvordan gjøre noe («knowing how») i kontrast til «knowing that». «Knowing how» består av ferdigheter i det å kunne utføre bestemte aktiviteter. «Knowing that» innebærer det å vite at eller ha en viten om hva som er årsaken til at for eksempel ilden er varm, og ikke bare det at ilden er varm. Det å vite hvordan og det å vite at har i seg ulike former for rasjonalitet. Det å vite at eller hvorfor har sitt grunnlag i rasjonell teoretisk tenkning og det å vite hvordan har en rasjonell tilnærming til praksis. «*I ett teoretiskt resonemang rör vi oss med logiska slutledningar. I ett praktiskt sammanhang riktas uppmärksamheten mot själva utförandet [...] och hör samman med själva praktiken, med handling och aktivitet. Veta hur innebär både förmågan att göra, men också att förstå vad det är man gör. [...] tanken behöver vara med under hela proceduren. [...] Det innebär att kunskap ses som en färdighet i ett givet sammanhang*»⁴⁶⁵.

Kunnskapsformen *techne* innebærer at *techne* i Ryles forståelse blir forstått som kunnskap om det å vite hvordan gjøre noe i form av ferdigheter. Ferdighetene og det å vite hvordan er det som er kjernen i Ryles forståelse av *techne*. Ryle forsøker å avmytifisere Descartes myte om det dualistiske synet på mennesket som et vesen oppdelt i tanke og kropp. Ryle kaller denne oppdelingen for spøkelset i maskinen. Tenkningen er skilt fra menneskets praktiske handling, noe som kan bety at tanken sysler med teoretisk kunnskap og kroppen med noe helt annet, hvis ikke kroppen lytter til det spøkelset har å si om det å vite at. Intelletet

⁴⁶⁵ Gustavsson 2000, s. 104,105.

kobles fra den praktiske kunnskapen og lever sitt eget liv som et spøkelse i maskinen. I følge Ryle er det å tenke og det å gjøre forbundet med hverandre, samt at kunnskap om det å vite hvordan finnes i intellektet i form av det å tenke over ferdigheten når den gjøres. Dette betyr at kunnskap blir forstått som en ferdighet innenfor en gitt sammenheng. I følge Gustavson (2000) uttrykkes denne kunnskapen gjennom «[...] *att man vet vad man gör* [...] *För Ryle finns det dock ingen klar åtskillnad [...] det vill säga att reflektera och att göra, är intimt förbundna med varandra*»⁴⁶⁶.

3.2.2 Det å vite at og det å vite hvordan.

I artikkelen *Knowing How and Knowing That* (1945) hevder Ryle at “[...] *knowing-that is taken as the ideal model of all operations of intelligence*”⁴⁶⁷. Det som opptok Ryle var forskjellen mellom «knowing that» og «knowing how» og han hevdet at kunnskap om det å vite hvordan gjøre noe (knowing how) hadde fått en teoretisk dreining. Den formen for «intelligens» som opptok Ryle var «*Knowledge how to act*»⁴⁶⁸ og denne formen for intelligent handling hadde ikke opphav i *episteme*. Skillet mellom «knowing how»; det å vite hvordan og «knowing that»; det å vite at, la grunnlaget for to ulike tilnærminger i forhold til *techne*, og de to retningene anti-intellektualisme og intellektualisme i forhold til hva som er *arche* i kunnskap om det å vite hvordan. «*Knowing how*»⁴⁶⁹ er kunnskap om det å vite hvordan i form av bestemte ferdigheter som kan læres gjennom observasjon av handlinger som innenfor en kultur har fått etiketten intelligent. «*Knowing that*» er kunnskap som har et proposisjonelt innhold i form av *episteme/techne* i forhold til det å vite hvordan. Begge formene for kunnskap har «intelligente» handlinger som mål i den hensikt å kunne produsere noe eller utføre bestemte ferdigheter for å oppnå et produkt eller et bestemt resultat. I følge Ryle “[...] *intelligence is directly exercised as well in some practical performances as in some theoretical performances and that an intelligent performance need incorporate no “shadow-act” of contemplating regulative propositions. [...] there is no gap*

⁴⁶⁶ Gustavsson 2000, s.105.

⁴⁶⁷ Ryle 1945, s.5.

⁴⁶⁸ Ryle 1945, s. 8.

⁴⁶⁹ Ryle 1945, s. 8. Ryles *knowing how*; det å vite hvordan, dreier seg om “ (a) *When a person knows how to do things of a certain sort, his knowledge is actualized or exercised in what he does. [...] His intelligence is exhibited by deeds, not by internal or external dicta. (b) When a person knows how to do things of a certain sort, his performance is in some way governed by principles, rules, canons, standards or criteria*”⁴⁶⁹. Punkt b er definisjonen på rasjonell atferd.

*between intelligence and practice corresponding to the familiar gap between theory and practice. There is no need to postulate any Janus-headed go-between faculty, [...]*⁴⁷⁰. Dette kan bli forstått på den måten at Ryle forsøkte å eliminere skillet mellom teori og praksis ved å definere *techne* kun som praktiske ferdigheter, og skille ut teoretisk kunnskap som et område forbeholdt *episteme*. Ryle legger i all hovedsak vekten på den ene siden ved *techne* i forsøket på å bringe dualismen til taushet. Janusansiktet som Ryle ferererer til kan bli forstått som et kartesiansk skille i form av hode – hånd, eller *episteme/techne – poiesis*. I denne forbindelsen ligger det til grunn deliberasjon/refleksjon som i følge Ryle var «shadow-act». Refleksjon ble forstått som ferdighet og man kunne ikke vite om refleksjonen var intelligent eller ikke av den grunn at refleksjon ikke er observerbar. Ryles kritikk har kanskje opphav i demarkasjonen i *techne* Aristoteles la grunnlaget for, som ikke var ment som et janusansikt, men som et forhold mellom universell og partikulær kunnskap, og mellom *episteme/techne* og *empeiria* (erfaring) som innebar refleksjon. Kunnskap om det å vite at og *empeiria* kan ikke sammenlignes med janusansiktets uttrykk. Det eksisterte ikke en slik splittet dobbelhet i *techne*, men for at *techne* skulle være en *arete* var det nødvendig med både universell og partikulær (*empeiria*) kunnskap.⁴⁷¹ Denne forbindelsen var nødvendig for å finne mellomposisjonen; det vil si at ingenting kunne tas vekk og ingenting kunne legges til. Ved å legge vekt på enten det ene eller det andre, enten «knowing that», *empeiria* eller «knowing how» ble *techne* forstått som *atechnia* og mistet sin karakter. Ryles «knowing how» er kunnskap om partikulære ferdigheter som har partikulære mål. Den partikulære kunnskapen kan deles opp i prosedyrer som læres ved å øve på de ulike ferdighetene. På denne måten kan Ryles «knowing how» dreie mer i retning av drill og dressur enn at denne formen for praktisk kunnskap har sin basis i refleksjon og forståelse.

3.2.3 Intellektualisme og anti-intellektualisme.

I følge Ryle er det forskjell mellom «[...] *knowing that something is the case and knowing how to do something*»⁴⁷². Intellektualisten legger vekt på det å kunne skille ut fakta-kunnskap i forhold til handling, og anti-intellektualisten er opptatt av å kunne skille ut ferdigheter og øve på ulike måter å kunne utføre en handling på. Ryle hevdet at

⁴⁷⁰ Ryle 1945, s. 2.

⁴⁷¹ Metafysikken bok A, 981a 13-18.

⁴⁷² Ryle 1945, s. 4.

intellektualisten lærer en ferdighet gjennom proposisjonell tilnærming «[...] *if we preach to ourselves before we practice*»⁴⁷³. I så måte lar intellektualisten seg bevege av «[...] *psychological myths*»⁴⁷⁴, og anti-intellektualisten lar seg bevege av øving, drill og handlingens «*modus operandi*»⁴⁷⁵. Hverken «*psychological myths*»⁴⁷⁶ eller «*modus operandi*»⁴⁷⁷ har en tilnærming til det å vite hvordan som kan gi rom for refleksjon. Refleksjon kan bli forstått som «[...] *preach to ourselves before we practice*»⁴⁷⁸. Refleksjon og det å tenke nøye er en sentral karakter ved *techne* og det å vite hvordan produsere noe. Hva er forskjellen mellom anti-intellektualisme og intellektualisme? Ryle skapte kanskje en mer markert demarkasjonslinje mellom det å vite at (*techne*) og det å vite hvordan (*poiesis*, *empeiria*) ved at *techne* i større grad ble splittet opp i to polariserende retninger som ble stående som et valg mellom enten eller. Noe som i følge Aristoteles ikke dreide seg om et enten eller men som hørte sammen for å oppnå produktets posisjon mellom det ekstreme og det ikke-ekstreme.

Ryle omformer *techne*⁴⁷⁹ i retning av på den ene siden å bli forstått som *meta logou* med opphav i intellektualisme (*episteme/techne*), og på den andre siden *poietike* med opphav i anti-intellektualisme (regler, prosedyrer, *modus operandi*). Dette perspektivet kan åpne for et spørsmål om dualisme og om det eksisterer et skille mellom *hexis meta logou* og *poietike*.⁴⁸⁰ Med ideen om *knowing how* forsøkte Ryle å bygge bru mellom *hexis meta logou* og *poietike* på den måten at *hexis meta logou* ikke direkte ble strøket ut av *techne*, men at *hexis meta logou* ble i sin helhet plassert innenfor *poietike* som bestemte prosedyrer og fikk med denne omplasseringen en annen funksjon i forhold til refleksjon og forståelse i *techne*. *Hexis meta logou* alene representerte det Ryle kalte for både spøkelsener og «*psychological*

⁴⁷³ Ryle 1945, s. 9.

⁴⁷⁴ Ryle 1945, s. 8.

⁴⁷⁵ Ryle 1945, s. 3.

⁴⁷⁶ Ryle 1945, s. 8.

⁴⁷⁷ Ryle 1945, s. 3.

⁴⁷⁸ Ryle 1945, s. 9.

⁴⁷⁹ NE 1140a 1-22.

⁴⁸⁰ *Hexis meta logou poietike* betyr i følge Aristoteles det å tenke nøye og reflektere i en produksjonsprosess vi er til stede i. Det at *meta logou poietike* blir forstått som helhetlig er spesielt for karakteren for kunnskap i *techne*. Dunne argumenterer for at *techne* har opphav i *episteme* og at *meta logou* er refleksjon over det som kan ligge til grunn for *eidos* med opphav i *episteme*. Slik jeg forstår Dunne som drøfter *meta logou* isolert fra *poietike* så kan dette perspektivet legges til grunn for dualisme mellom refleksjon og handling. På den ene siden er *meta logou* en *hexis*, og på den andre siden er *poietike* en *hexis*. Slik jeg forstår *Den Nikomakiske etikk* dreier *techne* seg ikke om *hexis meta logou hexis poietike*, men *hexis meta logou poietike*.

myths»⁴⁸¹. *Hexis meta logou* er i følge Aristoteles *technites*' refleksjon og forståelse for det som blir laget, erfaring og «[...] *considering how something may come into being*»⁴⁸² på veien fra materiale til produkt i forhold til *eidōs* for produktet. Denne kunnskapen var *technites* egen forståelse, og forståelsen var springbrettet til både det å kunne forestille seg noe gjort på en annen måte (fantasi) og det å forstå på nye måter. *Techne* var *technites* kunnskap som skapte sammenheng mellom *poiesis*, erfaring, refleksjon, forståelse, forestilling og det å vite at. *Technites* forståelse var mer enn bare det som dreide seg om øving av prosedyrer og trening av ferdigheter. *Techne* sirkler ikke rundt disiplinering og trening, men det å kunne skape noe nytt og det å forstå på nye måter gjennom refleksjon. Var Ryle kun opptatt av ferdigheter og det å bli «[...] *disciplined in methods*»⁴⁸³. Disiplinering inneholder i følge Ryle to ulike prosesser; «[...] *habituation and education, or drill and training. [...] Drill results in the production of automatisms [...] done perfectly without exercising intelligence, the formation of blind habits. [...] Training produces not blind habits, but intelligent powers. [...] Training enlarges it*»⁴⁸⁴.

3.2.4 Refleksjon som «shadow-act»?

Ryles definisjon av «intelligente» handlinger legger ikke vekt på forståelsen for hva som er grunnen for handlingen i forhold til Aristoteles' universelle mål, og kombinasjonen av universell og partikulær kunnskap i *techne*. Det er forskjell mellom det å forstå hvordan en ferdighet skal utføres hvor blikket rettes mot de ytre betingelsene, og forståelsen mellom seg selv og det man gjør i form av refleksjon. Forståelsen er mer enn bare det å kunne skille ut en handling ut fra bestemte synlige kjennetegn på «intelligent» handling. I følge Figal (2010) er det ikke så lett å skille mellom det vi forstår og det vi har en viten om. «*It is often difficult to delimit the significance of «to understand» from that of «to capture», «to grasp», «to apprehend», and even «to know». [...] It is one thing not to know something, and another not to understand something. [...] if one says to another that he now grasps what this other is doing, this is something different than saying that he understands it. [...] One does not capture a poem, but one understands it*»⁴⁸⁵. Det er ikke slik at man kan gripe en handling og

⁴⁸¹ Ryle 1945, s. 8.

⁴⁸² NE 1140a 12.

⁴⁸³ Ryle 1945, s. 14.

⁴⁸⁴ Ryle 1945, s. 15.

⁴⁸⁵ Figal 2010, s. 88.

se på den fra utsiden i den tro at man forstår handlingen. Det er stor forskjell mellom å gripe og begripe. Forståelse er i følge Aristoteles en form for deliberasjon [...] *nor about any and every one of the things that come into being, but about things which may become subjects of questioning and deliberation. [...] understanding only judges. [...] but as learning is called understanding when it means the exercise of the faculty of knowledge. [...] understanding is [...] about things which may become subjects of questioning and deliberation [...] judging soundly; for well and soundly are the same thing*⁴⁸⁶. Det er ikke mulig å gripe forståelsen med viten og vilje. Forståelsen er ikke noe vi har av natur. Vi kan ikke bestemme oss for å forstå noe ved å gripe til kunnskap om det å vite hvordan reflektere. Ryles mening er kanskje at når vi vet hvordan vi skal gjøre noe så kan oppgaven gjennomføres uten forståelse for hva som er meningen med det vi gjør, bare målet er oppnådd. Det holder at vi forstår hvilken partikulær handling som virker og hvordan gjøre denne handlingen for å kunne nå et bestemt resultat.

Figal (2010) hevder at forståelse er noe som skjer når vi er i posisjon til å følge for eksempel en samtale. Det å følge en samtale betyr at vi ikke kan miste sammenhengen mellom oss selv og samtalen. Hvis jeg bytter ut samtale med handling så kan dette bety at vi ikke kan miste sammenhengen mellom oss selv og handlingen, en sammenheng som er grunnlaget for refleksjon. Om det er slik at oppmerksomheten rettes mot prosedyrene i en handling kan denne sammenhengen brytes ned til kun å dreie seg om ferdigheten for å kunne være i stand til å gjøre noe. *«It could be that one does not understand what someone is doing because one does not know what this person's activity aims at. If one were to know, then one could follow this person's activity, and comprehend the individual steps. [...] to "understand" can also mean as much as "to understand how". Here "to understand" is equivalent to "being able to" do something. It is [...] introduced by Gilbert Ryle, a knowing how and not a knowing that. [...] understanding refers to a form of knowledge of enactment [Vollzugswissen], whereas the previously mentioned usage indicates a capacity for comprehension [Nachvollzug]*⁴⁸⁷. Det Ryle mente med forståelse var forbundet med intelligent ferdighet. På denne måten kan det å forstå noe være det samme som det å kunne utføre en ferdighet.

⁴⁸⁶ NE 1143a 5-20.

⁴⁸⁷ Figal 2010, s. 89.

I følge Ryle er det ikke forståelsen mellom praktikerens og det å vite hvordan gjøre noe i forhold til en handling som er den rasjonelle tenkningens essens. Det er ferdigheten som er rasjonell og ikke refleksjonen. Det vil si «[...] *internal operations* [...] *if we preach to ourselves before we practice*»⁴⁸⁸. På en annen side hevder Ryle at “*Knowing a rule is knowing how. It is realized in performances which conform to the rule, not in theoretical citations of it*”⁴⁸⁹.

Kunnskap om det å vite hvordan gjøre noe blir forstått som det å følge regler. Hva mener Ryle med regler? Kan regler være en form for «knowing that» i «knowing how»? «Knowing that» i «knowing how» har kanskje en annen forklaring «[...] *as knowing-how always involves the knowing of a rule (in some broad sense of rule), this could be equated with the knowing not of any sort of truth, but of the truth of a general hypothetical of the pattern* «*whenever so and so, then such and such. [...] intelligent behavior does consist in taking the steps likely to lead to desired results*”⁴⁹⁰. «Knowing that» i «knowing how» er kunnskap om bestemte ferdigheter i bestemte situasjoner som gjør at bestemte resultater oppstår når man følger reglene.

Kan Ryles knowing how være *atechnia* (*non-art*) og “*a false course of reasoning*”⁴⁹¹? Det kan mangle noe vesentlig i forhold til Aristoteles’ *techne* og rommet for praktikerens refleksjon og forståelse. *Techne* består ikke bare av prosedyrer og kunnskap om det å vite hvordan gjøre noe. *Techne* er også kunnskap om det å vite at og erfaring. Egentlig så var det slik at *empeiria* var ensbetydende med det å vite hvordan. Ryle bruker ikke begrepet erfaring kanskje fordi dette er en kunnskap som ikke kan observeres direkte gjennom det å kunne se og å følge erfaringens egne veier. Erfaring og forståelse kan på denne måten forstås som en «*shadow-act*»⁴⁹². Erfaring er jo den måten vi forstår oss selv på i en partikulær situasjon, hvor forståelsen for den sammenhengen vi er en del av kommer etterpå, og likevel alltid allerede er en kunnskap som går nye veier utover det vi ikke vet på forhånd. Ryles skille mellom det å vite hvordan og det å vite at var et oppsiktsvekkende bidrag til praktisk kunnskap. Ryles anti-intellektualisme har i mange år blitt tatt for gitt som en kunnskap som kan overføres direkte til praksis i ulike sammenhenger.

⁴⁸⁸ Ryle 1945, s. 9.

⁴⁸⁹ Ryle 1945, s. 7.

⁴⁹⁰ Ryle 1946, s. 10. «*Acknowledging the maxims of a practice presupposes knowing how to perform it. Rules, like birds, must live before they can be stuffed*” Ryle 1946, s. 11.

⁴⁹¹ NE 1140a 22.

⁴⁹² Ryle 1945, s. 2.

3.2.5 «Multitracks» som praktisk kunnskap.

Ryle skiller mellom *knowing how* gjort av vane og *knowing how* som går utover det vanemessige gjennom begrepet multitracks. Multitracks er definert som «[...] *the cumulative mastery of methods*. [...] *The experts [of knowledge how] cannot tell us what they know, they can only show what they know by operating with cleverness, skill, elegance or taste, [...] chiefly in the cumulative mastery of methods*»⁴⁹³. I følge Ryle kan ikke vaner bli forstått som ferdighet («skill»). «Multitracks» er en form for prosedyrer som kan øves opp og kombineres på ulike måter og som går utover det vanemessige. Gjennom «multitracks» kan praktiseren utvikle ferdighetene videre. Prosedyrene og reglene er opphavet i kunnskap om det å vite hvordan som «praktisk kunnskap», og det å kopiere «intelligente» utførte ferdigheter. «Multitrack» kan bety det å improvisere ut fra et kjent repertoar, det å kunne overføre og kombinere ferdigheter i møte med nye situasjoner.

Det å vite hvordan gjøre noe kan være en form for *mimesis*. *Mimesis* er i følge Aristoteles en *techne*, og «[...] *part of human nature. Imitation is natural to man from childhood, [...] and learns at first by imitation. [...] we delight to view the most realistic representations of them in art, [...] the reason of the delight in seeing the picture is that one is at the same time learning – gathering the meaning of things, e.g. that the man there is so-and-so*»⁴⁹⁴.

Det å vite hvordan som en form for *mimesis*.

I *Poetikken* skriver Aristoteles “ [...] *the imitators may represent the whole story dramatically, as though they were actually doing the things described. [...] the differences in the imitation of these arts come under three heads, their means, their objects and their manner*”⁴⁹⁵.

“Means”, “object” og “manner” er sentrale begreper i Ryles *knowing how*. «Means» er ferdigheten som middel, «object» er det partikulære målet for det som ferdigheten retter seg mot (*eidos*) og «manner» er det som i følge Ryle er «*a certain style or modus operandi*»⁴⁹⁶. I følge Matthew Potolsky har uttrykket “*Art simulates the world*”⁴⁹⁷ opphav i Aristoteles’ *mimesis*. Det at *techne* imiterer naturen har gjennom sin reise fra antikken og

⁴⁹³ Ryle 1945, s. 15.

⁴⁹⁴ Poetics 1448b 5-20.

⁴⁹⁵ Poetics 1448a 20-25.

⁴⁹⁶ Ryle 1945, s. 3.

⁴⁹⁷ Potolsky 2006, s. 4.

fram til vår tid endret seg ved at «[...] *mimetic artwork appeal only to our conventional beliefs about reality. [...] Conventions are collective beliefs that over time or by force of habit gain the status of objective facts. There is nothing inevitable about these conventions, but at the same time we never think to question them. They comprise a kind of ‘second nature’ within culture*»⁴⁹⁸. Det vil si at det vanlige, og slik vi alltid har gjort saker og ting omfatter former for «vanlighet» forstått som kulturens andre natur. I følge Ryle er den andre natur noe som korresponderer med praktikerens karakter, og har opphav i reglene som konstitusjonell for ferdigheter innenfor en kultur. Når kritikk for eksempel i form av refleksjon uteblir i forhold til den andre natur vil ferdighetene følge et tradisjonelt mønster og begrenses innenfor det vanemessige.

På en annen side kan *mimesis* forstås som «*‘the child of imitation’; the genius does not brake the rules of art, or produce entirely new rules, but applies fixed and accepted principles in new ways*»⁴⁹⁹. Denne formen for *mimesis* kan ligne på Ryles begrep «multitrack».

«Multitrack» kan lage noe nytt ut av det konvensjonelle og det vanlige.

I følge Potolsky kan *mimesis* ha noe magisk over seg. Imitasjon kan være en måte for det å kunne forstå livet i en kultur. *Mimesis* kan bli forstått som en magisk praksis ved at «[...] *things act on each other at a distance through a secret sympathy. [...] This is the logic of ‘imitative magic’, in which the magician infers that he can produce any effect he desires merely by imitating it*»⁵⁰⁰ [...] *In magical mimesis, the copy draws on the character and power of the original to such an extent that the representation may even assume that character and that power*»⁵⁰¹. Ryles etiketter er et arkiv av adjektiver som korresponderer mellom ferdighetens karakter og menneskets karakter.

3.2.6 Ikke-proposisjonell intellektualisme.

I boken *Knowing How Essays on Knowledge, Mind and Action* (2011) tar Bengson og Moffett utgangspunkt i Ryles artikkel «*Knowing How and Knowing That*» (1945) og boken *The Concept of Mind* (1949) i drøftingene av intellektualisme som utgangspunkt for kunnskap om det å vite at («knowing that») og det anti-intellektualistiske synet på det å vite hvordan

⁴⁹⁸ Potolsky 2006, s. 4.

⁴⁹⁹ Potolsky 2006, s. 68.

⁵⁰⁰ Potolsky 2006, s. 138.

⁵⁰¹ Potolsky 2006, s. 140.

(«knowing how») som de to sentrale begrepene i *techne*. Bengson og Moffett stiller spørsmålet; «*What is the connection between knowing how to do things and knowing that something is the case?*»⁵⁰². Ryles utgangspunkt dreier seg ikke primært om kunnskap om det å vite hvordan, «[...] *but rather what he refers to as states (acts, processes, etc.) of intellect and character more generally*»⁵⁰³. Intellektualismens perspektiv på tenkning og handling tar utgangspunkt i et proposisjonelt innhold. «[...] *which are called acts of thinking, namely, the operations of considering propositions*»⁵⁰⁴.

Anti-intellektualisme utvikler evner og disposisjoner i forhold til handling og intellektualisme utvikler holdning i forhold til proposisjonell kunnskap. Disse to prosessene trenger ikke i seg selv å være utført på en intelligent måte. I følge Bengson og Moffett kan trening og øving av ferdigheter, og holdninger til proposisjonell kunnskap føre til «intelligente» handlinger, men er i utgangspunktet ikke «intelligent». Erfaring og refleksjon kan i seg selv ikke lede til intelligente handlinger. Bengson og Moffett retter fokus mot forholdet mellom intellektualisme og anti-intellektualisme, og forholdet mellom kunnskap og handling/situasjon, og har tatt steget ut av det som er karakteristisk for den aristoteliske *techne* i form av det å vite at og det å vite hvordan i nærhet til praktikerens refleksjon og improvisatoriske øyeblikk i situasjonen. En handling må i utgangspunktet bli forstått på en fullstendig og komplett måte.

3.2.7 Objektiv intellektualisme «objectualist intellectualism»⁵⁰⁵.

Ikke-proposisjonell intellektualisme er en kunnskap som kan være aktuell i forhold til holdningen til det å vite hvordan gjøre noe. Denne tilnærmingen til praktisk kunnskap tar utgangspunkt i relasjonen mellom viten om en sak og hvordan å gjøre noe i forhold til en situasjon, sak eller objekt og forholdet mellom denne relasjonen og situasjonen. Relasjonen kan enten ta utgangspunkt i proposisjonalisme, hvor relasjonen er en å vite at – relasjon,

⁵⁰² Bengson og Moffett 2011, s.vii.

⁵⁰³ «*Such states of agents are designated by intelligence-epithets such as 'intelligent', 'clever', 'sensible', 'skillful', 'canny', 'wise', 'prudent', 'careful', 'rational', 'stupid', 'silly' and 'idiotic'; correlatively, «qualities of intellect and character» which are properties of actions, are designated by the corresponding adjectival and adverbial intelligence-epithets such as 'intelligently', 'cleverly' and the like*». Bengson og Moffett 2011, s. 5.

⁵⁰⁴ Bengson og Moffett 2011, s. 7. «(1) *that Intelligence [involves] those specific internal acts which are called acts of thinking, namely, the operations of considering propositions; (2) that practical activities merit their titles 'intelligent', 'clever', and the rest only because they are accompanied by some such internal acts of considering propositions (and particularly "regulative" propositions)*».

⁵⁰⁵ Bengson og Moffett 2011, s. 185.

eller disposisjonisme, hvor relasjonen er en atferds-disposisjonell relasjon. Den første relasjonen handler om det å kunne begrunne en relasjon, den andre relasjonen handler om relasjonen til en ikke-proposisjonell handlingsform.

I følge Bengson og Moffett (2011) har den vitenskapelige tradisjon helt fra Lockes dager og fram til vår tid vært preget av diskusjoner om vitenskapens objektive⁵⁰⁶ rolle. Kunnskap finnes rundt omkring og utenfor oss til enhver tid i den objektive virkeligheten. Menneskets praktiske kunnskap er ikke i stand til å forstå denne virkeligheten. På vitenskapelig vis er det mulig å kunne forstå den objektive virkeligheten og det som finnes der ute gjennom eksperimenter. På denne måten kan vitenskapen bestemme hvordan den objektive virkeligheten skal oppføre seg og se ut, og sortere ut en praktisk kunnskap som virker i forhold til denne virkeligheten. Menneskets praktiske kunnskap står i en annen relasjon til den objektive virkeligheten. Kanskje fordi mennesket er utstyrt med hukommelse, refleksjon, forståelse og det å kunne gjøre erfaringer. I følge Bengson og Moffett er relasjonen mellom praksis og den objektive virkeligheten kriteriet for vår forståelse av den objektive virkeligheten. Erfaring som praktisk kunnskap er ikke kunnskap i seg selv men må bli regulert i forhold til objektive kriterier som et grunnlag for korrespondanse mellom teori og praksis.

I følge Bengson og Moffett kan kunnskapens proposisjonelle og disposisjonelle opphav bli forstått som praktisk kunnskap, og kan stå adskilt hver for seg «[...] *an intellectualist need not accept propositionalism, and an anti-intellectualist need not accept dispositionalism*»⁵⁰⁷. Som et alternativ kan man «[...] *accept intellectualism, [...] but reject propositionalism, denying that knowing how to ϕ is reducible to a propositional attitude. [...] that knowledge how to ϕ is a nonpropositional, objectual relation between a subject and an item – a method or way of ϕ -ing*»⁵⁰⁸. Ikke-proposisjonelle, objektive relasjoner kan kombinere

⁵⁰⁶ Begrepet objekt kan bli forstått som en sak som gjøres til gjenstand for en undersøkelse. Et objektivt blikk kan bli forstått som et nøytralt blikk. Objektiv relasjon kan bli forstått som avstandsforhold, det vil si at en situasjon blir plukket ut av sammenhengen og analysert på et nøytralt grunnlag gjennom helt andre kriterier for forståelse enn den forståelsen som er et resultat av den situasjonen man befinner seg i. Sammenhengen mellom situasjon, handling og praktiker splittes opp. «Objectualist intellectualism» produserer en ny forbindelse. Se kapittelet om *Episteme* og G.Figals diskusjoner.

⁵⁰⁷ Bengson og Moffett 2011, s. 163.

⁵⁰⁸ Bengson og Moffett 2011, s. 164.

intellektualisme med ikke-proposisjonisme.⁵⁰⁹ Kombinasjonen kalles «*objectualist intellectualism*»⁵¹⁰ objektiv intellektualisme, som ikke først og fremst legger vekt på proposisjonell eller atferds-disposisjonell kunnskap, men er en form for praktisk kunnskap som kan oppnås gjennom det å ha en ikke-proposisjonell, ikke atferds-disposisjonell objektiv holdningsrelasjon til handling (det å vite om noe-relasjon). Denne holdningen til det å vite hvordan gjøre noe kan skape et skille mellom refleksjon og forståelse i situasjonen som er et kjennetegn ved *techne*, og praktisk kunnskap. Forståelse innenfor objektiv intellektualisme er et resultat av objektive holdningsskapende refleksjoner i avstand fra en partikulær situasjon. *Techne* basert på denne holdningen er i følge «[...] *objectualist intellectualism* [...] *a pretheoretical statement of the objectualist position by articulating an account of the relation, as well as ways of acting, which locates the position in an intellectualist setting*»⁵¹¹. Kan denne forståelsen av praktisk kunnskap om det å vite hvordan gjøre noe innebære en omforming av *techne*s karakter som i utgangspunktet kjennetegnes av det å vite at, erfaring, refleksjon i situasjonen og det å vite hvordan?⁵¹² Bengson og Moffett hevder at relasjonen mellom hvordan gjøre noe (*making*), praktiker («*the maker*»)⁵¹³ og refleksjon («*true course of reasoning*»)⁵¹⁴ i forhold til situasjon må gjøres til gjenstand for objektiv analyse. Denne relasjonen både skaper og befinner seg i avstanden mellom situasjon (materiale) og praktikerens praktiske kunnskap. Relasjonen kan forstås som en modell for refleksjon som produserer en riktig forståelse, og den riktige måten å reflektere på baserer seg på det å kunne gripe et vitenskapelig grep om den riktige forståelsen for å kunne vite hvordan gjøre noe. Avstand mellom «[...] *A true course of reasoning*»⁵¹⁵ og situasjon legger grunnlaget for en objektiv «objectualistic» holdningsrelasjon i møte med en partikulær situasjon. Bengson og Moffett hevder at forståelse er en viktig del av objektiv intellektualisme «objectualist intellectualism». Det å vite hvordan gjøre noe innebærer kunnskap om en måte

⁵⁰⁹ Ikke-proposisjonisme er ikke det samme som anti-intellektualisme. Det som skiller seg ut er at *episteme* ikke gir svar på det å vite hvordan, men at det kan være en metode eller en måte å gjøre noe på som er det proposisjonelle innholdet i det å vite hvordan «*that one has in virtue of having a certain propositional attitude regarding ϕ -ing. On this view, knowing how to ϕ is grounded in a propositional attitude regarded ϕ -ing. But, importantly, it is not reducible to a propositional attitude*» Bengson og Moffett 2011, s. 164.

⁵¹⁰ Bengson og Moffett 2011, s. 185. Objectualist intellectualism er et begrep som er vanskelig å oversette til norsk. Jeg har oversatt Bengsons og Moffetts begrep til objektiv intellektualisme. Objectualist intellectualism speiler relasjonen mellom praktiker og situasjon.

⁵¹¹ Bengson og Moffett 2011, s. 185.

⁵¹² NE 1140a 20-21. " [...] *a state concerned with making, involving a true course of reasoning*".

⁵¹³ NE 1140a 13.

⁵¹⁴ NE 1140a 21.

⁵¹⁵ NE 1140a 21.

å gjøre noe på. “[...] *to know how to ϕ involves knowing the way to ϕ* ». Objektiv kunnskap i forhold til det å vite hvordan gjøre noe er ikke tilstrekkelig i seg selv. Det kreves ytterligere refleksjon i form av «[...] *a correct and complete conception of [a way of] w is necessary and sufficient for knowing how to ϕ . [...] an objectual grasp of a correct and complete conception of that way. [...] this complex objectual attitude is more demanding than mere objectual knowledge of (familiarity or acquaintance with) a way of acting by itself. [...] a correct and complete conception of a way of acting involves conceiving of that way in an appropriate manner (with reasonable conceptual mastery)*»⁵¹⁶. I følge Bengson og Moffett skaper denne objektuelle holdningen en komplett og korrekt forståelse om det å vite hvordan gjøre noe som står i forhold til denne forståelsen for eksempel i form av å velge de riktige metodene. Praktiseren står i en objektuell «objectualist» relasjon i forhold til en situasjon. Kunnskap dreier seg om relasjonen mellom det å ha objektuell «objectualist» kunnskap om en situasjon og det å kunne oppfatte et korrekt og fullstendig forståelse av denne situasjonen.⁵¹⁷

Objektuell intellektualisme «objectual intellectualism» kan bli forstått som *eidōs* for det å vite hvordan gjøre noe i en partikulær situasjon som korresponderer med en objektiv forståelse av virkeligheten. Det intellektuelle i objektuell intellektualisme «objectual intellectualism» kan på et teoretisk grunnlag bestemme hvordan en partikulær situasjon kan bli forstått og på hvilke måter en partikulær situasjon kan løses gjennom bestemte refleksjonsanalyser. En partikulær situasjon blir gjort til gjenstand for teknisk rasjonalitet og havner innenfor et system som legger vekt på «*theoretical virtues*»⁵¹⁸. Bengson og Moffett hevder at «[...] *neither fools nor automata but the achievement of those who understand*»⁵¹⁹ legger grunnlaget for en praksis som bevarer sin praktiske karakter som er forskjellig fra intellektualisme og anti-intellektualisme gjennom en bestemt holdningsrelasjon i forhold til denne formen for kunnskap om den riktige måten å produsere forståelse på. Men kan denne formen for forståelse bli forstått innenfor den praktiske kunnskapens karakter? I følge Bengson og Moffett kan forståelsens praktiske karakter gjøres presis gjennom ulike steg fra «

⁵¹⁶ Bengson og Moffett 2011, s. 188.

⁵¹⁷ «Objectualist intellectualism [...] *To know how to ϕ is to stand in an objectual understanding relation to a way w and ϕ -ing, where such understanding consists in objectual knowledge of w together with an objectual grasp of (having reasonable mastery of concepts in) a correct and complete conception of w*». Bengson og Moffett 2011, s. 189.

⁵¹⁸ Bengson og Moffett 2011, s. 193.

⁵¹⁹ Bengson og Moffett 2011, s. 195.

[...] *the nature of conceptions and ways to action-guidingness (where 'CC ($\xi\omega\phi$)' stands for 'a conception ξ of a way w of ϕ -ing is correct and complete')*⁵²⁰. Denne formen for forståelse er bestemt av ti handlingsrettede spørsmål i en prosess som har formelen «CC ($\xi\omega\phi$)». Hvis kunnskap om hvordan gjøre ϕ inneholder «[...] *a correct and complete conception of a way of acting – then [V] is true. Objectualist intellectualism [...] has the virtue of answering the action-guiding question*»⁵²¹. Bengson og Moffett avslutter diskusjonen om objektiv intellektualisme «objectualist intellectualism» med å holde fast på ideen om at kunnskap om hvordan gjøre noe er en form for praktisk kunnskap; en kognitiv holdning som kan styre intensjonelle handlinger, og som er forskjellig fra proposisjonell kunnskap. Bengson og Moffet hevder at forholdet mellom kunnskap om det å vite at er avhengig av det å kunne oppfatte begrepene på en komplett og fullstendig måte og som kan danne forståelsen for kunnskap om det å vite hvordan. I skolen kan dette bety at for eksempel læreren må kunne gripe et komplett og korrekt forståelse gjennom objektiv intellektualisme «objektualist intellectualism» for å kunne gi viten om hva som virker en praktisk karakter, og forstå sin praktiske kunnskap gjennom prosessen «*action-guiding question*»⁵²²

Objektiv intellektualisme «objektualist intellectualism» legger føringer for hvordan en situasjon kan bli forstått for å kunne sette inn tiltak som virker. Denne tilnærmingen til praktisk kunnskap har opphav i generelle oppskrifter. Kunnskap om hva som virker kan være et eksempel på «*a correct and complete conception of a way of acting, [...] answering the action-guiding question*»⁵²³. Resultatet kan bli en korrekt utforming av praktikerens kunnskap om det å vite hvordan gjøre noe og framstillingen av en korrekt forståelse av viten om hva som virker. Kan formelen 'CC ($\xi\omega\phi$)' omformes til praktisk kunnskap?

I forhold til den aristoteliske *techne* er «[...] *a true course of reasoning*»⁵²⁴ omformet til «objectualist intellectualism». Arete i forhold til *techne* befinner seg alltid i en mellomposisjon i mellom det ekstreme og det ikke-ekstreme, og en mellomposisjon vil alltid gjennom refleksjon bevege seg mellom ytterpunktene for å kunne finne retningen mot

⁵²⁰ Bengson og Moffett 2011, s. 193.

⁵²¹ Bengson og Moffett 2011, s. 194. Formelen 'CC ($\xi\omega\phi$)' og de ulike stegene som fører til *arete* i utførelsen av praktisk kunnskap.

⁵²² Bengson og Moffett 2011, s. 194.

⁵²³ Bengson og Moffett 2011, s. 194.

⁵²⁴ NE 1140b 21.

målet.⁵²⁵ Mellomposisjonen er ikke relativ i forhold til «objectualist intellectualism» men relativ i forhold til oss, avhengig av den partikulære situasjonen. Formelen 'CC (εωφ)' bestemmer på forhånd en form for «mellomposisjon», eller kanskje en ekstrem, og denne posisjonen rammer inn og begrenser muligheten til overveielse mellom ytterpunktene i en situasjon vi befinner oss i.

Objektuell intellektualisme «objectualist intellectualism» konstruerer en ekstrem *eidos* som utgangspunkt for en ekstrem sikker *techne*. Men kan en slik konstruksjon garantere at praktikerer lykkes? Søken etter det ekstreme kan fort snu til å bli det motsatte i *techne*, og ekstrem praktisk kunnskap er alltid slik at det er noe som må tas vekk og legges til. Den ekstreme kunnskapen blir på denne måten aldri fullstendig og komplett, og det kan være vanskelig å komme i posisjon til å vite hva som må gjøres og det å vite hvordan gjøre noe når handling og situasjon splittes opp av objektuell intellektualisme «objectualist intellectualism». Dette forholder seg kanskje noe annerledes når praktikerer blir plassert i relasjon til en objektiv virkelighet.

For eksempel kan «Objektualisten» X ha en korrekt og komplett forståelse i forhold til kunnskap om hva som virker. X vet hvordan denne kunnskapen skal forstås for å kunne vite hvordan gjøre kunnskap om hva som virker i praksis. X har full kontroll på det å velge ut hvilke metoder som virker. Denne kunnskapen kan kalles å vite noe slik dette er, som en form for forståelse. «Objektualistens» hypotese er at når X skal vite hvordan gjøre handlingen W, må X stå i en vite om-relasjon på forhånd i forhold til det å vite hvordan gjøre W. «Objektualisten» kan mislykkes i det å vite hvordan gjøre noe hvis objektualisten mangler eller har en ikke-fullstendig forståelse for metoder som knytter seg til kunnskap om hva som virker. Det sannsynlige er at «objektualisten» må skille mellom sin egen praktiske kunnskap og situasjonen, og innta en objektiv holdning i forhold til det å velge en metode hvis «objektualisten» skal vite hvordan gjøre noe på den riktige måten.

Objektuell intellektualisme «objectualist intellectualism» er en strategi som kan eliminere muligheten for *tuche* og *kairos*. Denne innstillingen til kunnskap om det å vite hvordan gjøre noe avskjærer muligheten for improvisasjon og fantasi, og det å forstå noe på nye måter

⁵²⁵ NE 1106b 6-13. «A master of any art avoids excess and defect, but seeks the intermediate and chooses this – the intermediate not in the object, but relatively to us. [...] every art does its work well – by looking to the intermediate and judging its work by this standard. [...] we often say of good works of art that it is not possible either to take away or to add anything [...] the mean preserves the goodness of works of art”.

gjennom erfaring. Situasjonen er på en måte definert komplett og fullstendig på forhånd for å unngå det usikre og det uforutsette som kan skje. Objektiv intellektualisme «objectivist intellectualism» eliminerer alle usikre momenter. *Meta logou* som refleksjon i *techne* blir omformet til objektiv intellektualisme «objectualist intellectualism» i avstand fra en partikulær situasjon for å kunne konstruere en riktig forståelse som følger bestemte generelle analyseredskaper. I stedet for at «meta logou» i *techne* kan forstås som innovativt og refleksivt møte med de uforutsette situasjonene, kan *techne* som objektiv intellektualisme «objectivist intellectualism» bli forstått som refleksjon som teknikk. Denne teknikken bygger på en rasjonalitet som finner sine løsninger gjennom objektivistens objektuelle holdning innenfor en tenkning som verdsetter analysemodeller som instrumentelle virkemidler. Ekspertisen objektiv intellektualisme «objectivist intellectualism» kan bli forstått som en teoretisk form for praktisk ekspertise. En ekspert kan være en ekspert i det å følge instruksjoner og velge metoder, men denne kunnskapen er ikke den samme som praktisk ekspertise. Praktisk ekspertise kan bli forstått som en egen ekspertise som er forskjellig fra teknisk rasjonalitet.

3.2.8 *Techne* og praktisk ekspertise.

*“The moment comes when you have to [...] dance on your own”*⁵²⁶.

I artikkelen *Practical Expertise* (2011) drøfter Annas praktisk kunnskap som ekspertise forskjellig fra rutinebaserte ferdigheter. Annas hevder at «*It is routine habit that could be thought of as ‘knowing how’ that excludes ‘knowing that’ – precisely what is contrasted with practical expertise*»⁵²⁷. Rutiner er det motsatte av praktisk ekspertise. Det å lære seg praktisk ekspertise er en egen form for forståelse som dreier seg om det å kunne skille ut hva som er det passende «*[...] the successful learner works out what in the teacher’s performance is important to the expertise and what is not and copies the former, coming to ignore the latter. This is the point at which expertise becomes divided off from routine performances*»⁵²⁸. Praktisk ekspertise kan bli forstått i forhold til en rutinert praktikers kunnskap som går utover rutinene og forstår at rutiner er til for å kunne endres på. Annas skiller mellom kunnskap om hvordan gjøre noe, og kunnskap om det å vite hvordan, og hevder at rutiner er

⁵²⁶ Annas 2011, s. 105.

⁵²⁷ Annas 2011, s. 109.

⁵²⁸ Annas 2011, s. 104.

en form for prosedyrer som stivner til i vanemessige handlinger. Det å gå utover rutinen og forstå kunnskap om det å vite hvordan gjøre noe på nye måter i situasjonen er i følge Annas praktisk ekspertise. I følge Annas kan *techne* oversettes til «*craft, skill, or expertise*. [...] *practical skills played a very different role in the ancient world from any that they play in an industrial (and postindustrial) world*. [...] *this kind of habituation results in practical expertise*. [...] *influenced by the role in ancient epistemology and ethics of what has been labeled 'the skill analogy'*»⁵²⁹. I vår tid er praktisk ekspertise teknologisert og for det meste bundet opp til teoretisk vitenskapelig kunnskap.⁵³⁰ Praktisk ekspertise slik denne kunnskapen ble forstått i antikkens *techne* har gått i retning av det som i dag kalles «know how» og teknokratisk rasjonalitet. Det er viktig i denne sammenhengen å skille mellom den artistoteliske kunnskapen «know that» og «know how». I følge Annas er «know how» bestemte ekspertiser som utvikler bestemte vanemessige handlinger. Det som karakteriserer praktisk ekspertise er «[...] *the need to learn; the other is the drive to aspire*»⁵³¹. Praktisk ekspertise dreier seg om noe helt annet enn det å kopiere eksperten. Kopiering av *modus operandi* for eksempel handlingens stil uten å bringe inn forståelsen i det som vi forsøker å gjøre, kan lett bli en etablert rutine-kunnskap. Refleksjon og det å tenke nøye bringer oss videre og kan gjøre denne kunnskapen til vår egen ved at vi forsøker å forstå årsaken til at noe blir gjort på en bestemt måte. Det er en motsetning mellom «[...] *the learner strives to improve, to do what he is doing better, rather than being satisfied by taking it over [...] to perfect the routinization of a movement*»⁵³². Rutiner kan lett bli til en opptreden hvor det eneste poenget er å kunne følge manuskriptet og det å spille etter notene uten å ha et blikk for det nye som kan dukke opp i en situasjon. Rutinebaserte ferdigheter ser ut til å fungere fordi rutinen fører til virkninger som allerede er bestemt. Rutiner og resultat spiller på lag på samme måte som midler og mål, og rutinene opptrer som et resultat av virkningen. Hvis produktets virkning ikke virker som de skal, må rutinene endres på.

⁵²⁹ Annas 2011, s. 103. For Aristoteles var for eksempel pottemakeren og håndverkeren, navigasjon og medisin bestemte former for *techne* og praktiske ekspertiser.

⁵³⁰ Annas 2011, s. 103. «*Our notion of skill has expanded, sometimes in ways that take it far from the idea of practical expertise; we talk of social skills [...] skill in contexts where natural talent plays a crucial role, as in sporting skills. [...] the idea of craft has become marginalized*».

⁵³¹ Annas 2011, s. 104. Et eksempel i Den Nikomakiske etikk som kan knyttes til *techne* er: «*What we need to learn to do, we learn by doing; we become builders by building, and lyre-players by playing the lyre*». Annas 2011, s. 104.

⁵³² Annas 2011, s. 105. «*The point of understanding what is crucial to pick up in what the teacher does is that the learner should be able to acquire for herself the skill the teacher has. [...] but not in a blanky routine way. [...] The moment comes when you have to [...] dance on your own*».

I følge Annas er årsaken for en handling «the that» som åpner opp for ulike partikulære muligheter. Men det aristoteliske perspektivet «the that» går utover *episteme* og *techne* og knyttes til *fronesis* og det universelle målet innenfor en politisk og samfunnsmessig sammenheng. *Know that* i *techne* er kunnskap om årsakene og knyttes til *eidos* for produktet. Det er viktig å skille mellom «the that» og «know that» som årsak i henholdsvis *fronesis* og *techne* i forhold til handlingens mål.

Annas tar utgangspunkt i Aristoteles' etikk i drøftingene av sammenhengen mellom kunnskap og forståelse i *techne* «*knowledge and understanding belong to art. [...] know the why and the cause*»⁵³³ Kunnskap om det å vite hvordan er ikke den eneste årsaken som ligger til grunn i *techne*. Det ville være det samme som «[...] *act without knowing what they do [...] through habit [...] The man of experience is thought to be wiser than the possessors of any sense-perception whatever*»⁵³⁴. Et sentralt poeng i *techne* er å kunne vite at eller hvorfor i forhold til en handling. Det må kunne gi en grunn for hvorfor for ilden brenner, selv om ilden brenner på samme måte både i Hellas og Persia. I følge Annas innebærer forståelse evnen til å kunne «*give an account', where this means to explain the point of what you are doing, why you are doing this rather than that. We see at once the importance here of the giving and understanding of reasons*»⁵³⁵. Ikke bare at du vet hvordan du skal gjøre noe, men at du også skal vite hvorfor. Når vi vet hvorfor eller årsaken, kan forståelsen åpne opp for muligheten til å kunne overføre denne kunnskapen til nye situasjoner. På en annen side kan kunnskap om det å vite at eller hvorfor stille krav til det å kunne artikulere hva vi gjør. Det å kunne fortelle hva en rutinebasert ferdighet går ut på er noe helt annet å artikulere en handling som går utover det rutinebaserte. Det å kunne gi en grunn er ikke alltid like enkelt når vi fullt ut er til stede i situasjon og forstår hva som skjer umiddelbart. Annas hevder at «[...] *practical expertise is exercised readily and without hesitation, with an immediacy that seems not to leave psychological room for the entertaining of reasons. Indeed, it is exactly this immediacy that forms the basis for the point that expertise can involve enjoyable activity, when you are so engaged in the complexity of the task that you lose awareness of yourself as performing the activity*»⁵³⁶. Hvordan kan en umiddelbar innlevelse forstås i

⁵³³ Metaph 1, 981a 24-30, b 8.

⁵³⁴ Metaph 1, 981b 4-5, b 30. Sense-perception betyr kanskje i denne forbindelsen at kunnskap om det å vite hvordan er som en følge av observasjon, uten å kunne vite grunnen til denne kunnskapen.

⁵³⁵ Annas 2011, s. 108,109.

⁵³⁶ Annas 2011, s. 110.

sammenheng med at praktisk ekspertise krever at man både kan gi og forstår årsakene og grunnene? Kan *techne* forstås som en hendelse man fullt ut er til stede i? I følge Annas har grunnene for det som blir gjort "effaced themselves"⁵³⁷. Kunnskapen i praktisk ekspertise er i direkte kontakt med en partikulær situasjon og kunnskapen flyter over i situasjonen på den måten at vi fullstendig er til stede, og blir «slått av» det som skjer som erfaring. En syntese mellom det å vite at og det å vite hvordan kan bringes fram gjennom refleksjon, det å rådføre seg med seg selv og andre praktikere. Praktisk ekspertise dreier seg ikke bare om det som kan observeres, men mer det ikke-observerbare i form av refleksjon og forståelse.

I følge Annas kan kunnskap om det å vite at og det å vite hvordan ikke utelukke hverandre.. *Techne* var høyt verdsatt i antikken av to grunner. Den ene grunnen var kunnskap, og den andre grunnen var "[...] *the skill analogy – the idea, that is, that virtue has the intellectual structure of a practical expertise. [...] the aspects of practical expertise which turn out to prove illuminating for an account of virtue. [...] The skill analogy is central to all ancient accounts of virtue*"⁵³⁸. Det å vite hvordan er ikke kontrasten eller motsetningen til det å vite at. Å skape skiller mellom disse to formene for kunnskap i *techne*, det vil si generell kunnskap og erfaring (*empeiria*) kan føre til at praktisk ekspertise enten dreier seg om gjøre noe etter vaner, eller å gjøre ting etter en oppskrift eller proposisjonell kunnskap. Det er kombinasjonen mellom det å vite at/hvorfor og det å vite hvordan som er kjernen i praktisk ekspertise. Det å vite at eller hvorfor og det å vite hvordan er forskjellige former for kunnskap, det vil si episteme, *episteme/techne*, *techne*, *empeiria* og *poiesis*, men de er ikke utelukkende forskjellig på samme måte som moderne epistemologi hevder at *episteme* og *doxa*⁵³⁹ er utelukkende forskjellig.

3.2.9 Tanker om «ekstrem» *eidōs*.

I *Den Nikomakiske etikk* drøfter Aristoteles begrepene det ekstreme og det ikke-ekstreme. Disse to ytterpunktene er utgangspunkt for mellomposisjonen som befinner seg mellom ytterpunktene. «*By the intermediate in the object I mean that which is equidistant from each of the extremes, which is one and the same for all men; by the intermediate relatively to us that which is neither too much nor too little – and this is not one, no the same for all. [...] Thus*

⁵³⁷ Annas 2011, s. 110.

⁵³⁸ Annas 2011, s. 112.

⁵³⁹ Ayca Boylu (2011) drøfter denne forskjellen i kapittel 2.4.

*a master of any art avoids excess and defect, but seeks the intermediate and choses this- the intermediate not in the object but relatively to us*⁵⁴⁰.

Holdninger i forhold til det ekstreme har ført til større fokus på bestemte ekspertiser for å kunne forme en *eidōs* for det ekstreme produktet. Det er ikke selve handlingen som i utgangspunktet er en ekstrem, men det er først og fremst *eidōs*. For å kunne bringe fram en *eidōs* som i utgangspunktet søker det ekstreme produktet må også handlingene eller metodene som velges, dreie over til den ekstreme siden. I forhold til *technē* er ikke mellomposisjonen relativ i forhold til oss, men står i forhold til en *technē* som er lært. *Eidōs* har i følge Aristoteles en mellomposisjon i forhold til produktet. *Eidōs* har sin form, den er ikke relativ, men allerede gitt. Det er mennesket som må overveie handlingene, og gjøre det beste i forhold til den *eidōs* som blikket er festet på. Ekspertise har kanskje blitt en «ekstrem» og løsningen på det vi ikke kan vite noe om på forhånd er å skape den ekspertisen vi ikke har som det hele tiden kan legges noe til og hele tiden tas vekk noe, for eksempel viten om hva som virker og viten om hva som ikke virker. Mellomposisjonen representerer ikke lenger «det skjønne» (*aretē*). Det «ekstreme» har overtatt definisjonen på «det skjønne» og er kanskje blitt et monster satt sammen av ulike ekstreme prosedyrer og teknikker. Hvem er det som bestemmer mellomposisjonen? Er det praktikerens eller er det objektet (målet) som på forhånd har inntatt en posisjon som er gitt i form av den ekstreme *eidōs*?

Mellomposisjonen er perspektivet i *technē*. Mellomposisjonen som ligger innenfor praktikerens deliberasjon og «*meta logou*» har kanskje forsvunnet fra *technē*? Alt ser ut til å dreie seg om det «ekstreme» i objektet eller gjenstanden. Et objekt kan for eksempel dreie seg om produktet viten om hva som virker, og praktikerens kan i denne sammenheng bruke fornuften i forhold til det å velge metoder som kan produsere et produkt som har bestemte funksjoner med opphav i denne viten. Kan lærerens praktiske kunnskap være et materiale som formes etter en *eidōs* for viten om hva som virker og ikke virker?

⁵⁴⁰ NE 1106a 28-32, b 7-8. «[...] every art does its work well – by looking at to the intermediate and judging its work by this standard (so that we often say of good works of art that it is not possible to either to take away or to add anything, implying that excess and defect destroy the goodness of works of art, while the mean preserves it; and good artists look to this in their work) and if further, virtue is more exact and better than any art, as nature also is, then virtue must have the quality of aiming at the intermediate». NE 1106b 8-15.

Det er ikke bare praktikerens ferdigheter som må kunne observeres i forhold til bestemte målestokker. Praktikerens forståelse er også et område for vitenskapen. Vitenskapen har sine metoder for å kunne bestemme hvordan en riktig forståelse kan relatere seg til en partikulær situasjon, og hvordan man kan produsere en forståelse for å sørge for at den er helt sikker. I følge Bengson og Moffett (2011) er det helt sentralt at vi forstår den objektive virkeligheten før vi kan vite hvordan vi skal gjøre noe. Dette kan bety at vår forståelse skal gjøres til gjenstand for en objektiv virkelighet for å kunne skape et generelt grunnlag som forståelsen kan stå sikkert på. Kanskje er det slik at forståelsen må gripes ut av sin sammenheng og intellektet må gjøres observerbart for å kunne produsere denne formen for klokskap?

3.3 Intellektualismens objektuelle holdning («objectualist intellectualism»).

Bengson og Moffetts (2011) «objectualist intellectualism» kan forstås som en refleksjonsmodell. Refleksjonsmodellen skaper en form for avstand mellom materiale, situasjon og praktiker som kan gjøre refleksjon i en aristotelisk forståelse vanskelig. Refleksjon og forståelse blir et produkt av det å kunne gripe et objektuelt «objectualist» grep om situasjonen for å kunne vite hvordan gjøre noe. «*A true course of reasoning*»⁵⁴¹ skal være fullstendig og komplett før handlingen trer i kraft.

Intellektualisme, anti-intellektualisme, praktisk ekspertise og «objectualist intellectualism» objektuell intellektualisme er ulike former for praktisk kunnskap som *techne*. Felles for disse formene for *techne* er kunnskap om det å vite hvordan gjøre noe hvor denne kunnskapen har forskjellig opphav. Kunnskapen om det å vite at eller hvorfor har forskjellige forståelser i forhold til Aristoteles' *techne*. «*A state concerned with making [...] A true course of reasoning*»⁵⁴² har blitt gjenstand for diskusjonen omkring hva som kan danne kunnskapens *arche*. Intellektualisme og anti-intellektualisme, proposisjonell og ikke-proposisjonell kunnskap har vært diskusjonens omdreiningspunkt. Som et resultat av denne diskusjonen har nye forståelser kommet til som forsøker å koble sammen intellektualisme og anti-intellektualisme som i utgangspunktet ikke utelukket hverandre. Disse to formene for

⁵⁴¹ NE 1140a 21.

⁵⁴² NE 1140a 20-21.

kunnskap som jeg kan kalle teori og praksis var to former for kunnskap innenfor *techne* som ikke fungerte hver for seg men i sammenheng.

Erfaring (*empeiria*) spiller etter hvert en underordnet rolle i *techne*. Erfaring kan legges til grunn for refleksjon og forståelse. I vår tid gjøres det kanskje forsøk på å gjøre refleksjonen observerbar. I forhold til objektiv intellektualisme «objectualist intellectualism» kan refleksjon være en form for teknikk som produserer en fullstendig og komplett forståelse. Objektiv intellektualisme «objectualist intellectualism» har kanskje dannet en nytt skille i *techne* gjennom overføringen av kunnskap om det å vite at og det å vite hvordan gjøre noe til en vitenskapelig kunnskap som ikke tar høyde for praktikernes erfaring, improvisasjon og det å forstå på nye måter i situasjonen. Denne formen for *techne* kan være et eksempel på at vitenskapen har tårnet seg opp og har identifisert forståelse som et eget rasjonalitetsfelt.

Ulike omforminger av *techne* kan legge for dagen en bestemt arkitektur⁵⁴³ som konstruerer forståelse. Spørsmålet dreier seg imidlertid om arkitekturs *arche* «*whose origin is in the maker and not in the thing made*»⁵⁴⁴. *Techne* har utvidet sine grenser ved at forståelse kan bli forstått som et produkt som blir produsert etter bestemte kriterier. Praktikerens praktiske kunnskap kan i denne sammenheng bli forstått som et materiale som blir produsert til et produkt med bestemte funksjoner. Gjenstanden som tidligere var et materiale som kunne formes har utvidet sine grenser til å gjelde for eksempel en praktikers forståelse som blir produsert etter en bestemt *eidos*. «The maker» har blikket festet på *eidos* når metoden for praktikerens forståelse blir produsert. Hvem er «the maker» og hva er *eidos*?

Hvordan kan begrepet handling bli forstått i forhold til objektiv intellektualisme «objectualist intellectualism»? Figal (2010) drøfter begrepet handling «action» i forbindelse med det å vite hvordan gjøre noe. I følge Figal er handling rettet mot et mål.⁵⁴⁵ Både handling og prosess retter seg mot et mål. En prosess kan være det å øve seg på en ferdighet. Det er forskjell mellom handling og ferdighet i form av at «*Actions are processes directed toward an aim, whose enactment is guided by more or less clearly developed*

⁵⁴³ I følge Aristoteles er arkitektur et eksempel på *techne*. «[...] *architecture is an art*». NE 1140a 12-13.

⁵⁴⁴ NE 1140a 12-13.

⁵⁴⁵ Figal 2010, s. 156. «Action is referred to an aim. What one does stands in relation to this aim; the concern is to realize something that was named as the aim. [...] The aim makes action what it is. It gives meaning [Sinn] to what is done, that is determinacy and direction».

*knowledge of this aim. The aim has to be realized. [...] the one who acts is in some way conscious of acting»*⁵⁴⁶. I følge Figal er handling ikke det samme som produksjon av et produkt, eller det å øve på en ferdighet. Ferdighetens mål ligger snarere i det at målet for ferdigheten kan skilles fra selve tilstedeværelsen i forhold til arbeidet.⁵⁴⁷ Forskjellen mellom produksjon og handling kan sammenlignes med skillet mellom ikke-fullstendig og fullstendig handling “[...] *incomplete and complete actions*”⁵⁴⁸. I forhold til *techne* starter produksjon med noe som ikke er, og arbeidet i forhold til materialet har et ikke-fullstendig utgangspunkt. I forhold til *fronesis* er handling alltid allerede fullstendig i seg selv.⁵⁴⁹ Det partikulære målet i en handling og det universelle målet er en enhetlig sammenheng og forholder seg til hverandre på samme tid og er alltid allerede komplett i seg selv. En komplett handling med mål i seg selv mister sin gyldighet når handlingen kun styres etter universelle prinsipper, eller omvendt bare styres etter de partikulære omstendighetene.

⁵⁴⁶ Figal 2010, s. 157.

⁵⁴⁷ Figal drøfter forskjellen mellom *Herstellen* (produksjon) og *Hervor-bringen* (det å bringe noe fram noe, som ennå ikke er). *Hervor-bringen* ligger ganske nært opp til *action* (handling) i forhold til det å bringe noe fram i lyset eller aktualisere noe i form av det å framstille en dans, et musikkstykke osv. *Hervor-bringen* bringes fram gjennom noen, og resultatet kan attribueres til den som bringer fram. Dette er en *poiesis*. *Poiesis* er i følge Heidegger *Hervor-bringen* (*bringing forth*). *Poiesis* er som vi vet handlingsformen i *techne*. I følge Aristoteles er handling ikke produksjon eller det å vite hvordan lage noe. Handling (*action*) er *praxis*, og *praxis* er handlingsformen i *fronesis*. Det er kanskje slik at den opprinnelige *poiesis* (i den før-sokratiske tiden) var preget av større åpenhet for hit-og-dit bevegelser i arbeidet med *Hervor-bringen* enn Aristoteles’ definisjonen av *techne/poiesis*, som i vår moderne tid har endret seg mye i retning av teknologisk rasjonalitet og dreiningen mot teknokratisk rasjonalitet. *Hervor-bringens* (*poiesis*) handlinger ikke er styrt av teorier, regler og oppskrifter som kjennetegnes *techne*, men er en kunnskap som på sett og vis er blitt til gjennom menneskets egen tenkning og overveielse i en tradisjon gjennom generasjoner. Skillet mellom *poiesis* og *praxis* er likevel i følge Aristoteles ikke primært selve handlingen, men derimot handlingens mål. Skillet viser definitivt forskjellen mellom på den ene siden at en handling retter seg mot både et partikulært og universelt mål som begge vil det samme. Dette partikulære-universelle målet er i handlingen og kan ikke skilles fra handlingen. På den andre siden er handlingen rettet mot et partikulært mål, og det teori-partikulære (eller episteme/techne-partikulære målet) er ikke innbakt i selve handlingen, men i *eidōs*, og viser seg først i et resultat/produkt skilt fra handlingen. I denne sammenhengen kan handlingen være en bestemt ferdighet som bringer fram et produkt (*techne*).

⁵⁴⁸ Figal 2010, s. 158.

⁵⁴⁹ Figal 2010, s. 158. «[...] *complete in themselves. In this kind of action, the actuality that the action is concerned with is present in every moment. It is in the work that it has and is therefore *energeia*, a work that is actuality in itself*». I følge Figal kan *Hervor-bringen* (*bringing-fort*) være et arbeid som er ‘in the work’ i form av å være både arbeid (*Wirken*) og aktualisasjon (*Verwirklichung*). *Hervor-bringen* trenger ikke være aktuell innenfor en spesifikk tidsramme, og det å bringe noe fram i arbeidet når sin endelighet når arbeidet i sin helhet har blitt framstilt.

3.3.1 *Techne* i et kognitivt perspektiv.

I boken *Know How* drøfter Jason Stanley (2011) forholdet mellom «*know how*»⁵⁵⁰ og «*know that*»⁵⁵¹ og proposisjonell kunnskap.⁵⁵² I følge Stanley er kunnskap om det å vite hvordan gjøre noe det samme som det å vite at eller hvorfor i form av proposisjonell kunnskap «[...] *knowing how to do something is a kind of propositional knowledge, a kind of propositional knowledge that guides skilled action*»⁵⁵³. Refleksjon innenfor et kognitivt perspektiv dreier seg om hvordan kunne forklare hvordan vi kan vite hva vi gjør uten at vi observerer handling direkte. Refleksjonen er knyttet til proposisjonell kunnskap som kan forklares i forhold til kunnskap om en ferdighet og hvordan denne ferdigheten kan utføres. «*Knowing how to do something plays a crucial role in explaining how we come to know what we are doing without observation [...] The fact that knowing how to do something is propositional knowledge shows that the realm of what we do does not require some altogether novel kind of epistemological framework to explain our access to it*»⁵⁵⁴. I følge Stanley er proposisjonell kunnskap ikke det samme som *episteme*, men proposisjonell kunnskap er en del av intellektualismen. Det å kunne forklare og uttrykke kunnskap verbalt er en viktig del i den proposisjonelle kunnskapstradisjonen, og refleksjon har proposisjonell kunnskap som omdreiningspunkt.

I følge Stanley kan all kunnskap om det å vite hvordan gjøre noe begrunnes. “[...] *everyone who discusses skilled action, from Ryle forwards, agrees that skilled action requires knowledge how. The debate has been about the nature of knowledge how. [...]and that*

⁵⁵⁰ Det å vite hvordan gjøre noe, enten det er en handling eller en ferdighet.

⁵⁵¹ Det å vite at eller hvorfor vi utfører en handling eller ferdighet, og årsaken til at vi gjør en handling på en bestemt måte. Aristoteles gir et eksempel på denne forskjellen i *Metafysikken* bok 1. Det å vite hvordan (*know how*) utføre en ferdighet dreier seg om å vite at ilden er varm, uten å vite hvorfor. Det å vite at eller hvorfor (*know that*) dreier seg om å vite hvorfor (årsakene til at) ilden er varm. *Techne* er med utgangspunkt i Aristoteles både *know how* (*poiesis, emperia*, ulike teknikker og prosedyrer lært gjennom observasjon, erfaring og tradisjon) og *know that* (*episteme/techne*). *Techne* er i seg selv en universell kunnskap som kan gjøres om til partikulær *poiesis* tilpasset form, materiale og produkt. Årsaken til produktets *eidos* er ikke produktet selv, men ligger hos den som utfører *poiesis* innenfor en *techne*. Materialet kan formes etter en *techne*, og det er håndverkerens *poiesis* som er handlingen/ferdigheten som skaper produktet med utgangspunkt i *know how* og *know that*. I følge Aristoteles vil den beste *techne* være en kombinasjon av *know how* og *know that*, det vil si en kombinasjon av forholdet mellom det partikulære og det universelle. Et eksempel er at legen vet at Sokrates har en sykdom og hvorfor (*know that*) men for at Sokrates’ helse skal bli bedre kreves det en partikulær tilnærming til behandlingen.

⁵⁵² Innholdet i en proposisjon er sann og «[...] *something truth-evaluable*». Stanley 2011, s. 153.

⁵⁵³ Stanley 2011, s. 150.

⁵⁵⁴ Stanley 2011, s. 190.

*knowing how to do something amounts to knowing a fact. Skilled action is action guided by facts. [...] Unskilled action is like acting without knowing»*⁵⁵⁵. Diskusjonen dreier seg mer om kunnskapens karakter og opphav, og hva som kan karakterisere en rasjonell handling. Stanley hevder at en dyktig utført ferdighet er et resultat av proposisjonell kunnskap. På en annen side hevder Stanley det er ikke alltid vi vet hvordan vi skal gjøre noe for å oppnå et bestemt resultat. For eksempel i forhold til samtale vet vi ikke på forhånd hvordan samtalen vil forløpe underveis, og hva samtalen ender opp i. I følge Stanley kan vi vite hvordan vi kan samtale på forhånd ved å uttrykke proposisjonell kunnskap om hva en samtale er.

Stanley hevder at «*Acting with proper reason requires knowledge*»⁵⁵⁶. Fornuftens praktiske perspektiv er avhengig av konteksten og beslutningen om hvordan gjøre noe er avhengig av den sammenhengen beslutningen oppstår i. Forholdet mellom proposisjonell kunnskap og årsaker er sentralt. Stanley stiller spørsmål ved om hvordan en ferdighet kan forholde seg til nye partikulære situasjoner hvor det på forhånd ikke finnes regler som kan instruere ferdigheten. For det første vil det være nødvendig å kjenne til regelbasert proposisjonell kunnskap som ikke er atskilt fra atferd. For det andre kan ikke alle proposisjoner overføres som fullstendige beskrivende setninger. For det tredje må ekspertene være sensitiv overfor vekselvirkningen mellom proposisjonell kunnskap og de autonome mekanismene som strukturerer atferd i overensstemmelse med forklaringen. I følge Stanley kan praktikerens atferdsmessige disposisjoner struktureres inn mot komplekse sammenhenger. «*Experts have knowledge of many propositions about ways of performing the same task. Each propositional knowledge state results in what Ryle would call a multi-track disposition*»⁵⁵⁷. Ryles forståelse av «multitracks» med utgangspunkt i det å kunne anvende ferdigheter på komplekse måter har endret seg til proposisjonell kunnskap som kan anvendes på komplekse måter i nye situasjoner. Stanleys tilnærming til praktisk ekspertise vil si det samme som å improvisere med proposisjonell kunnskap som er til rådighet. Denne tilnærmingen til ekspertise kommer i konflikt med det intuitive og det umiddelbare som kan oppstå i en situasjon praktikerer fullt ut er til stede i.

Stanley viser til eksempelet om en danser som har bestemt seg for å framføre en piruett som improvisasjon og stiller spørsmål ved relasjonen mellom kunnskap og improvisasjon.

⁵⁵⁵ Stanley 2011, s. 175.

⁵⁵⁶ Stanley 2011, s. 176.

⁵⁵⁷ Stanley 2011, s. 183.

«Suppose a famous dancer was to perform before an audience, an item from his repertoire to which he has himself given the following title: A performance of Improvisation No. 15»⁵⁵⁸.

Sammenhengen mellom hva som er improvisasjon og hva som er proposisjonell kunnskap er uklar. Er det mulig å improvisere en piruett? Kan en improvisert piruett likevel kan være en dyktig utført piruett selv om danseren kaller piruetten for improvisasjon? Poenget til Stanley er at improvisasjon ikke er proposisjonell kunnskap. Ikke-viten om piruetter gjør det vanskelig å overføre proposisjonell kunnskap om pirutter i nye situasjoner. Dette kognitive perspektivet på det å vite hvordan gjøre en piruett begrenser muligheten for improvisasjon. Improvisasjon blir forstått som er ikke-proposisjonell kunnskap. Kanskje forholder det seg slik at gjennom det å improvisere en piruett er danseren i utgangspunktet en ekspert i det å vite hvordan framføre piruetter, og som kan gjøre en piruett til en usedvanlig dans som ikke har vært gjort før. Proposisjonell kunnskap om piruett går direkte inn i kroppens bevegelser uten å gå omveien om kunnskapens verbale uttrykk. Skal man gjennomføre piruetten i samsvar med proposisjonell kunnskap eller er det mulig å leve seg inn i piruettens dans?

Stanley hevder at «[...] *the cognitive science of skilled action is consistent with my views about the nature of knowing how*»⁵⁵⁹. Proposisjonell kunnskap og prosedyrer, semantisk og episodisk minne⁵⁶⁰ er sentrale begreper innenfor den kognitive vitenskapen og fungerer som et proposisjonelt grunnlag for ekspertise.⁵⁶¹ Et kjennetegn ved ekspertise er evnen til å kunne handle i nye situasjoner og utmerker seg ved å kunne vite hvordan gjøre noe i situasjoner som er ukjente og hvor det ikke foreligger en plan for arbeidet. «*Skilled action is action guided by knowledge of facts. [...] Unskilled action is like acting without knowing*»⁵⁶². Dette kan ligne på Aristoteles' *techne*; "Art [...] is a state concerned with making, involving a true course of reasoning, and lack of art on the contrary is a state concerned with making

⁵⁵⁸ Stanley 2011, s. 168.

⁵⁵⁹ Stanley 2011, s. 150.

⁵⁶⁰ Stanley 2011, s. 156. I følge Stanley «Both episodic knowledge and semantic knowledge are clearly forms of propositional knowledge. [...] that have as their contents different kinds of propositions. [...] a distinction between kinds of propositional contents». Prosedyrer kan være former for episodisk og semantisk hukommelse som ikke uttrykkes verbalt eller forklares. Episodisk og semantisk hukommelse har ulike former for proposisjonelt innhold og når dette innholdet uttrykkes språklig er dette proposisjonell kunnskap om det å vite hvordan gjøre noe. Husker vi best det vi ser for å vite hvordan gjøre noe eller husker vi best det vi leser om eller blir fortalt for å vite hvordan gjøre noe?

⁵⁶¹ I følge Stanley (2011) er det viktig å kunne skille mellom eksplisitt og implisitt kunnskap særlig i forhold til det å kunne evaluere sine egne handlinger. Dette krever at man virkelig er klar over hva som gjøres og hvordan man gjør ting, og det å kunne skille mellom sitt ytre jeg og det indre meg. En annen side ved *techne* er «[...] for a true belief to count as knowledge it must be caused by a generally reliable process». Stanley 2011, s. 165.

⁵⁶² Stanley 2011, s. 175.

*involving a false course of reasoning*⁵⁶³. I følge Aristoteles dreier praktikerens forståelse og refleksjon seg om kombinasjonen mellom materiale, *eidos* og *telos*, som ikke først og fremst var styrt av proposisjonell kunnskap, men av praktikerens praktiske rasjonalitet.⁵⁶⁴

Innenfor et kognitivt og intellektualistisk perspektiv kan *techne* dreie seg om at det må ligge til grunn proposisjonell kunnskap for at en ferdighet skal bli regnet som kunnskap. Den partikulære kunnskapen *empeiria* som er karakteristisk i den aristoteliske *techne* kan ikke levere beviser eller forklares på samme måte som den proposisjonelle kunnskapen. Et annet poeng er at proposisjonell kunnskap blir forstått som en form for forståelse ved at denne forståelsen kan uttrykkes verbalt. Kan en ferdighet på grunnlag av erfaring (episodisk og semantisk minne) som ikke uttrykkes verbalt bli forstått som ikke-rasjonell ferdighet basert på ikke-proposisjonell kunnskap? I følge Stanley er partikulær kunnskap proposisjonell i den forstand at vi kan uttrykke kunnskapen med ord og begrunne kunnskapen. Det kognitive perspektivet i forhold til *techne* har en partikulær tilnærming gjennom proposisjonell kunnskap, prosedyrer og forklaringer, og det å kunne uttrykke proposisjonell kunnskap er i seg selv en forståelse. Stanleys forståelse av *techne* utelukker erfaring som forståelse og for

⁵⁶³ NE 1140a 20-23.

⁵⁶⁴ Denne kombinasjonen var utgangspunkt for kunnskap og det å utvikle kunnskap ved å improvisere og finne nye løsninger når noe uforutsett kunne dukke opp. Det å kunne møte på nye situasjoner i arbeidet med et materiale ble kanskje ønsket velkommen som et viktig bidrag til det å kunne forstå på nye måter både i forhold til til kunnen og gjøren. Poenget var at praktikerens blikket festet på *eidos* for det produsert som ble produsert. Innenfor det kognitive perspektivet har praktikerens blikket festet på forholdet mellom proposisjonell kunnskap og handling. Stanleys forståelse av *eidos* i forhold til *techne* står i sammenheng med proposisjonell kunnskap som en form for *eidos*. Denne kunnskapens karakter har også en annen side som dreier seg om metoden for overføring av proposisjonell kunnskap, enten gjennom forklaring eller prosedyrer nærmere bestemt "[...] a distinction between ways in which one could generate a given state of knowledge – via either declarative methods or procedural methods". Stanley 2011, s. 151. Forskjellen dreier seg om holdningen til kunnskap og hvordan kunnskapen implementeres. Diskusjonen handler ikke om hva som er kunnskapens opphav, men om ulike måter å implementere den kunnskapen som er gitt på, og hva som er den mest effektive måten og overføre informasjon på. «Declarativists think that all information, including information that is hard to state in the form of simple, declarative generalizations, is implemented ultimately by sentence-like representations. [...] Proceduralists think that all information, including information that can be represented in the form of simple declarative generalizations, is at bottom derived from procedures". Stanley 2011, s. 153. Dette kan bety at proposisjonell kunnskap om for eksempel kunnskap om hva som virker kan overføres via metodiske prosedyrer og implementeres via forklarende midler. Innholdet i en proposisjon er sann og «something truth-evaluable» Stanley 2011, s. 153. I følge Stanley (2011) er det viktig å kunne skille mellom eksplisitt og implisitt kunnskap. Særlig i forhold til det å kunne evaluere sine egne handlinger. Dette krever at man virkelig er klar over hva som gjøres og hvordan man gjør ting, og det å kunne skille mellom sitt ytre jeg og det indre meg. En annen side ved *techne* er «[...] for a true belief to count as knowledge it must be caused by a generally reliable process». Stanley 2011, s. 165.

eksempel taus kunnskap kan innenfor en vitenskapelig praksis bli forstått som utelukkende forskjellig fra *techne*.⁵⁶⁵

3.3.2 Erfaringens grunnlag i *techne*.

Olav Eikeland (2008) drøfter forholdet mellom erfaring og *techne*. I *Den Nikomakiske etikk* gir Aristoteles eksempler på forholdet mellom erfaring (*empeiria*) og *fronesis*.⁵⁶⁶ Dette eksempelet ligner på eksempelet fra Metafysikken hvor Aristoteles beskriver forholdet mellom erfaring og *techne*. «Artisans with experience alone [...] who know what they do, i.e. how, but much less about why [...] and mastercraftsmen with *techne* in addition. [...] the Greek word for experience – *empeiria* – means primarily something resulting from repeated practice, from multiple trials (*peira*), and exercise (similarly to *hexis*). It means almost literally “exercised into you - *eingewöhnt* in German i.e. as a skill.”⁵⁶⁷ I følge Eikeland skiller erfaring i denne forståelsen seg fra det empirisk-metodologiske synet i vår tid som reduserer erfaring til sanssepersepsjon. Det vil si kunnskap på grunnlag av observasjon.⁵⁶⁸ Både innenfor *techne* og *empeiria* er forståelsen sentral i forhold til det å vite at og det å vite hvordan. Forståelsen er ikke et resultat av sanssepersepsjon (eller observasjon) alene som kan hentes ut av en sammenheng.

I følge Eikeland (2008) er Aristoteles’ *techne* intellektuell kunnskap i sammenheng med *poiesis* og produksjon.⁵⁶⁹ *Techne* kan bli forstått som en metode for å intervensere kunnskap og ikke primært som dialog mellom praktiker og kunnskap. *Techne* er først og fremst en

⁵⁶⁵ I følge Stanley er Hubert Dreyfus kritisk til intellektualismens proposisjonelle kunnskap. Innholdet i en kroppsliggjort ferdighet er i følge Dreyfus ikke-konseptuell, ikke-proposisjonell, ikke-rasjonell og ikke-lingvistisk når vi utfører handlingen. Kan dette bety at kunnskap om en ferdighet som ikke uttrykkes verbalt blir forstått som ikke-rasjonell kunnskap? Stanley har en intellektualistisk tilnærming til *techne* som skiller seg fra Dreyfus. Dreyfus hevder at proposisjonell kunnskap er kroppsliggjort «[...] *an opponent of the intellectualist position I defend, according to which an agent’s action is skilled in virtue of the agent’s propositional knowledge of how to do it. [...] according to Dreyfus, is that it is non-conceptual, [...] that its content is different in kind than the content of propositional attitude states*”. Stanley 2011, s. 167.

⁵⁶⁶ NE 1141b 15 - 1142a 23.

⁵⁶⁷ Eikeland 2008, s. 144 - 145. Metaph. 980b 26-981b 13. NE 1180b 7- 1181b 12.

⁵⁶⁸ Eikeland 2008, s. 144 - 145. Metaph. 980b 26-981b 13. NE 1180b 7- 1181b 12. “It must not be confused with the modern, empiricist-methodological reduction of experience to sense perception. Aristotle actually compares and assimilates mere sense perception to a lack of experience. Lack of experience is said to be like abstaining from practice, merely observing (disengagedly) from a distance, limited to perception only, something which normally causes men to be easily fooled by what appears to perception as real (but isn’t)”.

⁵⁶⁹ Eikeland 2008, s. 91. «[...] *tekhne* is reasoning about how to use something or someone as material for producing something from it, changing its properties, etc. in pre-planned ways and directions [...] *Tekhne* could also be assigned to *khresis*, as reasoning about how to use well defined objects or “techniques” as mere instruments. [...] If *tekhne* relates to other people, it does not primarily relate communicatively to their minds (*nous*), but interventionally to their bodies or souls”.

universell kunnskapsform som kan vise båndet mellom *episteme* og *techne* «[...] *we reason from, not to, the principles and objectives of the discipline*»⁵⁷⁰, «[...] *episteme poietike may be identified formally with techne. [...] Tekhne as such, [...] as part of poiesis or khresis, techne calculates effects, on human beings as well as on other objects. In human relations, techne is the mastery of influencing, manipulating, and using other human beings*»⁵⁷¹. *Poiesis*, som er selve arbeidet, retter seg mot et mål som innebærer forandring av et materiale. Denne prosessen styres av prinsipper som håndverkeren har kontroll over.⁵⁷² *Techne* dreier seg i hovedsak om forbindelsen mellom årsak og virkning, mål og middel på en slik måte at den ønskede effekten, som er bestemt i *eidōs*, kan realiseres.⁵⁷³

Eikeland forstår *techne* og *poiesis* som intellektuell kunnskapsform. *Poiesis* er intellektuell gjennom *episteme/techne*. Erfaring er en form for anti-intellektuell kunnskap. I følge Aristoteles var *techne* intellektuell og *poiesis* anti-intellektuell kunnskap. *Empeiria* var partikulær kunnskap som sto i en mellomposisjon mellom *techne* og *poiesis*, mellom intelletualisme og anti-intellektualisme. *Empeiria* var i mange sammenhenger en kunnskap som kunne skille ut den riktige avgjørelsen gjennom forståelse uten å kunne vite årsaken til at det var slik.

I følge Eikeland (2007) er det forskjell mellom *episteme* og *techne*. *Episteme* «[...] *relate to things that are more and less stable, [...] moves 'downwards' reasoning deductively from such primary and basic principles. [...] art (techne) dealing with what can change or be brought into existence, depending on what we ourselves do, or do not do*»⁵⁷⁴. *Techne* varierer på en annen måte enn *episteme* og dreier seg om en forandring som andre kan kontrollere og styre. *Techne* i seg selv fører ikke til forandring, men er kunnskap om hvordan forandre

⁵⁷⁰ Eikeland 2008, s. 134.

⁵⁷¹ Eikeland 2008, s. 100-101. Eikeland hevder at "[...] *tekhne does not deal with particulars. And in the Physics he says it straight out, that techne does not deliberate either, making techne more similar to episteme, or applied episteme*". Eikeland 2008, s. 91. *Metaphysics* 1, 981b 8-9.

⁵⁷² Eikeland 2008, s. 87. "*Poiesis has change in an outer object as its aim, or generation more generally, forming things as material into products that are distinctly and spatially separate from the creative activity of poiesis itself. In poiesis, the basic principles of change in the external object are in the craftsman or artisan*".

⁵⁷³ Eikeland 2008, s. 91. Aristoteles *Metafysikken* 981b 8-9. Sammenhengen mellom *techne* og *khresis* dreier seg om [...] *a reasoning about how to use well defined objects or techniques as mere instruments*» noe som kan legge vekt på en teknisk karakter i *techne* og holdningen i forhold til det å bruke ulike teknikker.

⁵⁷⁴ Eikeland 2007, s. 78. I følge Eikeland har Aristoteles et bestemt mål for øye når han presenterer intellektuell *arete* i *Den Nikomakiske etikk* bok VI. Aristoteles mening er å definere intellektuell *arete* i form av begrepet *ho orthos logos*, eller '*correct reason*' i forhold til etikk (NE 1138b 20, b 34) og denne tenkningens standard i forhold til det rimelige og det riktige å gjøre (NE 1138b 23, b 34). Tenkningen som retter seg mot målet om det rimelige er kunnskapsformen *fronesis*. *Frōnesis* er av den grunn *ho orthos logos*.

noe.⁵⁷⁵ *Techne* har en teknisk karakter.⁵⁷⁶ Forståelse er ikke nødvendig i forhold til *techne*. Det er først og fremst effekten av arbeidet som gjøres og produktets virkning som har fokus. I følge Eikeland er *techne* «[...]the application of epistemic knowledge of high regularity in creating changes included by us where the application of a cause of certain kind will predictably produce the same chain of causes and effects regularly. Understanding [...] has nothing, or only accidentally something to do with it. *Techne* does not speak to the object it uses⁵⁷⁷.

I følge Eikeland er det skarpe skiller mellom *techne* og *fronesis*, og nære bånd mellom *episteme* og *techne*. Den praktiske kunnskapen som erfaring kan bevege seg mellom disse kunnskapsformene. I følge Dunne (1993) kan *tuche* og *kairos* danne forbindelser mellom *techne* og *fronesis* som former for erfaring. Eikeland skiller ut *tuche* og *kairos* som gjør seg mindre gjeldende i forhold til *techne*. *Kairos* defineres av Eikeland som et viktig element i Aristoteles *mesotes* som moralsk *arete*.⁵⁷⁸ Forbindelsen mellom *kairos* og *techne* er uklar på den måten at *kairos* kan danne utgangspunktet for deliberasjon i *techne*, og hverken *kairos* eller moralsk *arête* inn i beskrivelsen av *techne*. Erfaring i forhold til *empeiria* forbindes med bestemte ferdigheter som læres gjennom erfaring over tid. *Kairos* er en annen form for

⁵⁷⁵ Eikeland 2007, s. 79. «*Techne* is assigned to poiesis or making, having as its aim the production of change in external objects, or bringing into existence external things that may or may not exist». Poiesis er den handlingsformen som står for selve utførelsen av det arbeidet som *episteme/techne* har kunnskap om både i forhold til det å vite at og det å vite hvordan. «[...] poiesis or craft competence does relate to an external object qua object, and it intervenes, whether the object is lifeless nature, living organism, or reasonable/rational other human beings. Poiesis has change in an outer object as its aim, or generation more generally, forming things as material into products that are distinctly and spatially separate from the creative activity of poiesis itself. In poiesis, the basic principles of change in the external object are in the craftsman or artisan». Eikeland 2008, s. 87.

⁵⁷⁶ Eikeland 2008, s. 91. «*Techne* is reasoning about how to use something or someone as material for producing something from it, changing its properties, etc. in pre-planned ways and directions [...] imposes its will technically on an object, or on another as an object, influencing and manipulating body and soul according to calculation rather than convincing or showing things to the mind of another, through logos».

⁵⁷⁷ Eikeland 2007, s. 99-100. Posterior Analytics 100a8-9. «This is done with the use of logos by the technician in a certain phase deliberating what to do – i.e. in finding and applying the right stimulus as a cause – and in calculating the ultimate effect as the result of a chain of predetermined causes and effects in the objects concerned [...] for *techne* the other is a thing (possessing a mind or not), used as a predictable or controllable tool or as material. If speech is used technically, it is used as an influencing power, where the effect on others is what counts, not the validity of the intellectual, cognitive content of something said and communicated».

⁵⁷⁸ Eikeland 2008, s. 165. «[...] the concrete ethical mean is defined as the *kairos*, or «the right occasion and opportunity for doing something». «the mean and *kairos* – i.e. hitting the target “right on” – is to do (or feel) the right thing (*ti estin*), for the right purpose (*pros ti*), in the right way (*poion*), to the right people (*pros ti*), in the right amount (*poson*), at the right time (*pote*), in the right place (*pou*), etc. according to all the categories and their modifications» NE 1104b 21-26, 1106b 21-2, 1109a 27-29, 1109b 15-23.

kunnskap enn *empeiria*.⁵⁷⁹ Kristjansson (2007) og Eikeland hevder at *kairos* er moralsk kunnskap og henviser til Aristoteles' definisjon på moralsk *arete*⁵⁸⁰ i *Den Nikomakiske etikk*.

3.3.3 Et grunnleggende skille mellom *techne* og *fronesis*.

Hans-Georg Gadamer (2011) skiller mellom *techne* og *fronesis* på den måten at *techne* er kunnskap om produksjon med utgangspunkt i en bestemt *eidōs*, og *fronesis* som er kunnskap om det å vite hva som er det riktige å gjøre i forhold til en partikulær situasjon som ikke er styrt av *eidōs*. Gadamer forstår *techne* som utelukkende forskjellig fra *fronesis* ved at *techne* skiller seg ut i forhold til mål, sammenheng mellom middel og mål, anvendelsen av kunnskap. Denne forskjellen er en forutsetning for *fronesis*. I følge Gadamer er *techne* «[...] was Aristoteles *Poetike episteme nannte, d.h. das Wissen und Können des Herstellens*»⁵⁸¹. *Techne* har to betydninger, både viten om produksjon av gjenstander, og diktning og kunst som partikulære mål. *Techne* er først og fremst kunnen og viten. «*Es ist ein Können und Wissen, das dem Handwerker wie dem Dichter sein herstellendes Tun leitet. Nun liegt es im Wesen aller herstellenden Künste, dass sie Mass und Ziel ihres Wissens und Könnens im allgemeinen nicht in sich selbst tragen. Es ist das Werk, das Ergon, auf das ihr Tun gerichtet ist, und dieses Werk seinerseits ist für den Gebrauch bestimmt. Von den Zwecken des Gebrauches hängt es also ab, wie die Arbeit des Herstellens und das Aussehen des Werkes zu sein haben*»⁵⁸². *Techne* har opphav i *episteme* (vitenskapelig kunnskap) og er samtidig kunnskap om produksjon som overføres til handlingsformen *poiesis*. *Techne* befinner seg innenfor et teoretisk og praktisk/produktivt perspektiv, og kommer kunnskap som styrer handling «[...] *fremfor alt og eksemplarisk til syne i det grekerne kalte techne, det vil si den kunstferdigheten og viten som kjennetegner en håndverker som vet å fremstille noe bestemt*»⁵⁸³. *Techne* er ikke bare erfaring. *Techne* er en generell kunnskap som vi kjenner til på forhånd, og som kan styre en handling. Anvendelsen av *techne* må ta høyde for anvendelse i hver enkelt situasjon. *Techne* er på denne måten både generell og partikulær på den måten at en generell *techne* kan anvendes i den enkelte situasjon.

⁵⁷⁹ *Kairos* «[...] is put on the same level as *techne*, being different from and more advanced than mere experience (*empeiria*), by knowing the causes (*ends*) for (which) things (are) done». Eikeland 2008, s. 138.

⁵⁸⁰ NE 1109a 20-30. *Kairos* er i følge Eikeland (2008) ensbetydende med «[...] *to the right person, to the right extent, at the right time, with the right motive and in the right way*»

⁵⁸¹ Gadamer 1993, s. 103.

⁵⁸² Gadamer 1993, s. 82.

⁵⁸³ Gadamer 2010, s. 354.

I følge Gadamer (2010) kan en *techne* vi kan lære oss og en *techne* som blir til gjennom erfaring bli forstått forskjellig, men som har møtepunkter i forholdet mellom generell og partikulær kunnskap. En bestemt *techne* vi har lært på forhånd er i praksis nødvendigvis ikke bedre enn en kunnskap som er lært gjennom erfaring. Uten praktikerens erfaring er *techne* universell vitenskap. På denne måten kan erfaring i *techne* bli forstått som partikulær kunnskap utviklet i praksis gjennom praktikerens egne vurderinger. På en annen side er det slik at den som har lært seg *techne* har større sjanse for å lykkes med sine gjøremål. «*I techne oppnår vi en forutgående, ekte overlegenhet i forhold til saken*»⁵⁸⁴. Praktikerens kunnskap er ikke en kunnskap om seg selv, men det er en lært kunnskap som kan brukes for å oppnå et bestemt resultat i en prosess som styres etter *eidōs*.

Techne er en kunnskap som allerede er en ekspertise om det å vite hvordan gjøre noe. Denne formen for ekspertise er noe man har eller besitter, og som kan brukes i en bestemt situasjon. *Techne* sikter alltid mot praksis, og det sentrale i denne kunnskapen er forståelsen for hva produktet skal brukes til. Erfaring forstått som et endringspotensiale i *techne*, skiller *techne* fra *epistēmē*. På denne måten er erfaring en del av praktisk kunnskap. Erfaring kan ikke anvendes som grunnlag for valg i forhold til moralsk *aretē* (kunnskap). «*Den moralske viten er nemlig klar over at erfaringen aldri gir et tilstrekkelig grunnlag for å fatte den rette beslutningen*»⁵⁸⁵. Det finnes ingen strategier å rette seg etter som kan innebære det å ha kontroll på både midler og materiale på forhånd. Kunnskap som styrer en slik framstilling står i kontrast til den kunnskapen mennesket har om seg selv; «*det vil si en viten-for-seg-selv*»⁵⁸⁶, og som er forskjellig fra den tekniske kunnskapen *techne*. Den viktigste forskjellen består i at det er mulig å forholde seg til *techne* i forhold til hva denne kunnskapen skal brukes til.

I følge Gadamer er *techne* en kunnskap som er karakteristisk for mennesket som et handlende vesen. For grekerne var *techne* den absolutte viten om hva som kan styre en handling, «*[...] det vil si den kunstferdigheten og viten som kjennetegner en håndverker som vet å fremstille noe bestemt [...]. Denne viten skal styre hva den handlende gjør*»⁵⁸⁷. Gadamer stiller spørsmålet; «*Skal mennesket lære å gjøre seg selv til hva det bør være, slik*

⁵⁸⁴ Gadamer 2010, s. 355.

⁵⁸⁵ Gadamer 2010, s. 355.

⁵⁸⁶ Gadamer 2010, s. 355.

⁵⁸⁷ Gadamer 2010, s. 354.

håndverkeren lærer å lage det som skal være i henhold til hans planer og hans vilje? Utkaster mennesket seg mot sin egen eidos, slik håndverkeren bærer i seg og vet å fremstille en eidos for det han vil lage i et materiale?»⁵⁸⁸. Moralsk viten «læres» ikke på samme måte i form av for eksempel dressur eller det å følge bestemte regler som kan gi mennesket en bestemt karakter.

Gadamer forstår moralsk *arete* som en universell (eksistensiell) kunnskap som ikke alltid er slik det er, men som også kan være annerledes. Moralsk *arete* er kunnskap som kan anvendes i en partikulær situasjon. Denne formen for anvendelse er også sentral i *techne*. Det er ikke dette forholdet som først og fremst kan avgrense den tekniske kunnskapen fra moralsk *arete*. Praktikerens refleksjon dreier seg også om å kunne velge det rette middel i en konkret situasjon, og anvende sin kunnskap i denne situasjonen. Hva er det som gjør at denne kunnskapen står i kontrast til «Den som må treffe moralske beslutninger, har alltid allerede lært noe. [...] det vil si få øye på og velge på en konkret måte det som er riktig i situasjonen»⁵⁸⁹. I denne sammenhengen kan begrepet anvendelse være vanskelig å forstå. Anvendelsen gjelder både anvendelse av kunnskap og anvendelse av midler. I følge Gadamer er *techne* kunnskap som vil prege refleksjonen over hvilke midler som kan brukes. I moralsk *arete* (kunnskap) er dette forholdet annerledes på den måten at menneskets forbilder er forskjellig fra *technes* plan for en gjenstand som skal bringes fram.

Gadamer drøfter begrepet *epieikeia* som betyr en korrigering av loven⁵⁹⁰ i forhold til anvendelse. *Techne* må tilpasse seg et konkret materiale, og kanskje revurdere kravene underveis i arbeidet. Praktikerer bruker sin kunnskap for å kunne gjøre det beste ut av situasjonen, ikke fordi det ville vært det riktige å gjøre. Dette perspektivet på anvendelse er en korrigering av *eidos* som er noe helt annet enn det å anvende universell kunnskap slik at det universelle blir riktig i det som bringes fram i sin partikulære form. *Techne* vil i motsatt fall forsøke å avgrense eller begrense arbeidet. Den moralske kunnskapen (*fronesis*) utvider

⁵⁸⁸ Gadamer 2010, s. 354.

⁵⁸⁹ Gadamer 2010, s. 356.

⁵⁹⁰ NE 1137b 1-2, b26-27. "[...] instead of good, meaning by epieikesteron that a thing is better. [...] Hence the equitable is just, and better than the error that arises from the absoluteness of the statement. And this is the nature of the equitable, a correction of law where it is defective owing to its universality". Epieikeia kan være et eksempel på det å konkretisere loven i det enkelte tilfelle, det vil si å applisere den. Noe som også er utlegningens oppgave.

derimot den universelle kunnskapen som alltid allerede er, for å kunne romme det som går utover det universelle og finne det rimelige i den praktiske partikulære situasjon.

Forholdet mellom metode og gjenstand er et sentralt aristotelisk prinsipp. Dette prinsippet dreier seg om at metoden er fullt og helt bestemt av gjenstanden.⁵⁹¹ Det vil si at gjenstanden som bringes fram av praktikerens i forholdet mellom materiale og metode innenfor *techne* er forskjellig fra *etos* (væren) som bringes fram i forholdet mellom menneske og danning.⁵⁹² *Etos* som eksistensiell kunnskap i menneskets væren er helt forskjellig fra *techne*. *Technes* gjenstand er produktet, og innenfor *techne* skiller det mellom middel og mål som to adskilte deler som kan operere uavhengig av hverandre. Produktet er ikke et resultat av praktikerens rådføring med seg selv (*eubolia*), men et resultat av hvilke midler og teknikker som kan velges for å sikre at gjenstandens *eidos* oppfyller de formålene som allerede er satt. I følge Aristoteles er det ikke rom for *eubolia*⁵⁹³ i det som allerede er bestemt.⁵⁹⁴ Refleksjon i *techne* dreier seg om at midlene kan gjøres tilgjengelige på forhånd. *Techne* er kanskje kongen⁵⁹⁵ som styrer handlingene? Når kongen har bestemt, er det ikke rom for *eubolia*, det å rådføre seg med seg selv og den kunnskapen som Aristoteles kaller for «selvviten»⁵⁹⁶. I denne sammenhengen er Gadamer opptatt av at det er ulike former for kunnskap som ligger til grunn for en handling. «*Dersom en teknisk viten hadde foreligget, ville den utvilsomt gjort det overflødig å rådføre seg med seg selv om denne vitenens gjenstand*»⁵⁹⁷. Det er en grunnleggende forskjell mellom en-viten-for-seg-selv «selvviten» og teoriens-viten-for-seg-selv «teoriens selvviten». Menneskets «viten-for-seg-selv» kan styre framstillingen og teoriens-viten-for-seg-selv kan styre framstillingen, men teoriens «selvviten» er mangelfull og kan ikke anvendes uproblematisk i forhold til en partikulær situasjon.

⁵⁹¹ NE 1104a 7-10. «*the agents themselves must in each case consider what is appropriate to the occasion* [...].

⁵⁹² Både Sokrates og Platon hevder at den menneskelige væren ble dannet av *techne*.

⁵⁹³ Deliberasjon, understanding.

⁵⁹⁴ NE 1112b 28-32. «[...] *The subject of investigation is sometimes the instruments, sometimes the use of them; and similarly in the other cases – sometimes the means, sometimes the mode of using it or the means of bringing it about*». *Techne* er en lært kunnskap “[...] *about the things to be done by the agent himself, and actions are for the sake of things other than themselves*”. NE 1112b 35-36. “[...] *the ruling part of himself*” som den kunnskapen som praktikerens har (*techne*), og som er deliberasjonens arche, [...] *for the kings announced their choices to the people*». NE 1113a 7. NE 1113a 9.

⁵⁹⁵ NE 1113a 9. [...] *for the kings announced their choices to the people*».

⁵⁹⁶ Denne særskilte viten, selvviten som Aristoteles diskuterer i *Den Nikomakiske etikk*, er en bestemt viten ved at den rommer en fullendt applikasjon og blir bekreftet som viten i den gitte situasjonens umiddelbarhet. Det er en partikulær viten som hele tiden utvider den moralske viten, og rommer akkurat det rimelige og passende. Et eksempel kan være

⁵⁹⁷ Gadamer 2010, s. 360.

Begrepet anvendelse har en teknisk karakter i *techne* som har en egen betydning i forhold til at denne kunnskapen anvendes på et partikulært tilfelle, uten å anvende denne kunnskapen på seg selv. Praktisk fornuft vil i første rekke dreie seg om det å velge midler for å oppnå et bestemt formål. På denne måten er det en allerede gitt forståelse som anvendes i en partikulær situasjon. Anvendelsen er ikke en hendelse i form av forståelse, men mer en teknikk eller en metode som skal sørge for at prosessen går etter planen. *Techne* er som vitenskap rettet mot forandring. I det øyeblikket produksjonsprosessen er innkapslet i et bestemt forløp, er mye allerede bestemt, og det som eventuelt kunne dukke opp i synsranden av det planlagte blir ikke lagt merke til. Anvendelse kan ikke bli forstått som en relasjon mellom noe gitt og den spesielle situasjonen. Denne formen for anvendelse utelukker rådføring med seg selv (refleksjon) og den som bruker *techne* kan se bort i fra seg selv og den partikulære situasjonen han befinner seg i.

I forhold til det å se bort fra seg selv drøfter Gadamer opplevelsen og opplevelseskunstens grenser. Opplevelse er noe annet enn kunsten å kunne oppleve noe. «*Opplevelseskunst betyr i utgangspunktet at kunsten stammer fra opplevelsen og er et uttrykk for opplevelsen, men i en avledet betydning blir begrepet opplevelseskunst også brukt om den kunsten som er bestemt for den estetiske opplevelsen*»⁵⁹⁸. Kunsten er opphavet til opplevelsen, men dette betyr ikke at opplevelsen er bestemt av en kunst i det å kunne oppleve noe. En kunst i det å bringe noe fram dreier seg ikke om det å produsere opplevelse på en bestemt måte. Denne målestokken dreier seg ikke om at opplevelsen er ekte og genuin, men at *episteme/techne* sørger for at formen og selve uttrykket blir satt sammen på en kunstferdig måte. Er det *episteme/techne* som kan gi svaret på «det skjønne» i form av at vitenskapens selvforståelse kommer tydelig fram i uttrykket til det som bringes fram? I følge Gadamer er det erfaringen av det som bringes fram som kan romme forståelsen av «det skjønne». Denne forståelsen har sitt omdreiningspunkt i selve møtet med det som bringes fram, «[...] og denne tilhørigheten kan derfor bare klarlegges ut fra kunstverkets værensmåte»⁵⁹⁹. En tilnærming til *techne* som gir rom for improvisasjon skiller seg fra teknologisk rasjonalitet som preger *technes* karakter i vår tid.⁶⁰⁰

⁵⁹⁸ Gadamer 2010, s. 99.

⁵⁹⁹ Gadamer 2010, s. 130.

⁶⁰⁰ Günter Figal (2010) tar utgangspunkt i det menneskelige livet som væren og verkets værensmåte. I følge Figal er *ergon* et verk "[...] the proper work of the human being is the actuality of life in accord with reason

3.3.4 *Techne* og improvisasjon.

Improvisasjon kan være en mellomposisjon i *techne* mellom *hexis meta logou* og *poietike*. Improvisasjon kan være et møtepunkt mellom *techne* og erfaring som gir rom for fantasien, og det å gå utover erfaringen og skape noe nytt. I følge Kjetil Steinsholt (2006) forbindes improvisasjon ofte med det spontane uttrykket i forhold til kreativ forståelse, fantasi og realitetsprinsipp. «*Improvisasjon [...] kan ofte være snakk om spontane handlinger som ikke er innøvd eller skrevet ned på forhånd, hvor vi må være åpne for de mulighetene som eventuelt skulle dukke opp [...] situasjoner hvor vi er nødt til å ta ting på sparket, overraskende situasjoner som plutselig viser seg å være noe annet enn det vi forventet*»⁶⁰¹. Improvisasjon har vært en viktig del av det å framføre kunstneriske aktiviteter. «*Fantasien [...] er frisatt reglene knyttet til realitetsprinsippet*»⁶⁰². Realitetsprinsippet har opphav i en rasjonalitet som tilføres utenfra og kan «*[...] omdannes til en formell undertrykking av det spontane og kreative – og [...] vil i seg selv føre til et vedvarende og inntrengende press på spontaniteten*»⁶⁰³. Det å bevege seg bort fra bestemte rutiner kan medføre en risiko, og det å leke kan være det å leve kreativt og bryte med faste rutiner. Improvisasjon kan være «*[...]*

articulated in language. [...] Aristotle reads actuality as definitive here, although not with reference to production understood as manufacture but rather to bringing forth [Hervorbringen]. This orientation toward bringing forth may already be seen even in the formulation, "the work of human being" in it, Aristotle carries over the idea that every ability, in the sense of an art (techne) proves itself as such first in a result, to human life as a whole [...] living beings are no things like other things". Figal 2010, s. 19. Aristoteles forsøker å forklare hva som ligger i forskjellen mellom gjenstander og mennesker i forhold til at dette er noe som kan bringes fram som ennå ikke er. «Aristotle develops an analogy between growth (orexis) and art (techne), that he uses to answer the question of the being of what is alive. The fact that for Aristotle matter and form are "craftsmanly" concepts is revealed by the very word he uses for what here and commonly is called "matter". Aristotle speaks of, that is, of wood in the sense of lumber; for him, matter is material. Accordingly, form is the fashioned form that is achieved and developed in working on the material". Figal 2010, s. 311. "[...] This in turn, may be confirmed in regard to handicraft: something does not count as an artifact when it exists solely in possibility but rather only when it is present in completion, that is, in its form, and has the eidos, that is, the figure or the look, of what it is supposed to be". Figal 2010, S. 312. Kontrasten mellom menneske og gjenstand dreier seg om at orexis er en helt annen viten enn techne. "A living being is not composed like a bedstead, but, rather grows. [...] the determination of form [...] the idea of procedurally attainable completion is illuminating only in regard to the production of artifacts". Figal 2010, s. 312. Orexis er en helt annen frambringelse "What grows is always already what it is as soon as it is at all; it is always already this living being even if it can still develop. [...] This is different for artifacts; only an artifact may be more or less finished, complete, or incomplete". Figal 2010, s. 312. Figal legger vekt på forskjellen mellom orexis og techne/poiesis. Orexis er ergon i seg selv. Orexis er et «arbeid» som gjør at praktikerer ikke kan se bort i fra seg selv i den partikulære situasjonen han befinner seg i. I følge Gadamer (2010) er orexis en annen form for «arbeid». Orexis er ikke ergon, men energieia. Gadamer forbinder ergon med techne, og energieia med fronesis/praxis og etos. Hexis bringer fram sin form gjennom orexis. Og denne prosessen er praxis. Det finnes ingen bestemt eidos for hexis annet enn det som alltid allerede er i dannelsesprosessen.

⁶⁰¹ Steinsholt 2006, s. 9.

⁶⁰² Steinsholt 2004, s. 39

⁶⁰³ Steinsholt 2004, s. 39.

en slik mellomliggende arena som åpner opp for et rom hvor det på et individuelt grunnlag er mulig å forene valg som oppfattes som motsetninger»⁶⁰⁴. Alterhaug (2006) stiller spørsmål ved om det ligger et mystisk slør over improvisasjon. Ordet improvisasjon på latin *improvisus*, er opprinnelig gresk og stammer fra antikkens retorikk. *Visus* betyr sett, *pro* betyr før, og *im* er nektelsen ikke, som til sammen vil bety *ikke før sett* eller uforutsett. Improvisasjon er ikke en nødløsning når alt ikke går som planlagt. Improvisasjon er tilstedeværelse i situasjonen ved at improvisasjon skjer uten kognitive forklaringsmekanismer og ligger utenfor apparatet og vandrer en annen vei som fører handlingene utover «stivnet instrumentell praksis»⁶⁰⁵. Improvisasjon kan ikke velges som en bestemt løsning. Improvisasjon en form for høy beredskap og en førsterangsløsning. En forståelse av improvisasjon kan knyttes til begrepet taus kunnskap og samtidig en beredskap for å kunne håndtere det uventede. Improvisasjon betyr ikke bare det å bevege seg utenfor mønsteret, men derimot å slippe seg løs og åpne for muligheten til å forholde seg kritisk til apparatet som *techne* kan representere i kombinasjon med *episteme*. Denne holdningen i forhold til relasjonen mellom kunnskap og handling kan være det samme som å bevege seg i ukjent terreng og kanskje søke retningen gjennom det som viser seg gjennom en improviserende holdning, og kanskje tolkende tilnærming til de ferdighetene som kan føre oss til det som vi på forhånd trodde var målet, men som ikke var det likevel. Improvisasjon kan gi rom for det uforutsette, det overraskende og det uforutsigbare.

Improvisasjon som lek er i høy grad «[...] en «komposisjon» i betydningen av å sette ting sammen»⁶⁰⁶. Improvisasjon kan være en «kompositorisk» lek. Det vil si at en slik komposisjon krever det som Aristoteles hevder i *Den Nikomakiske etikk* «a true course of reasoning»⁶⁰⁷. Det trenger ikke være en dyp avgrunn mellom improvisasjon og det å reflektere nærmere over hva som gjøres, det vil si å tenke nøye (*legein, logos*) og samtidig se bort fra seg selv. Det å tenke nøye (*legein*) er sentralt i *techne*. I situasjonen kan det være en forskyvning i mellom *causa materialis*, *causa formalis*, *causa finalis* og *causa efficiens*.⁶⁰⁸ Det kan være mulig å komponere forholdet mellom disse fire årsakene på nye måter for å kunne

⁶⁰⁴ Steinsholt 2004, s. 40.

⁶⁰⁵ Steinsholt 2006, s. 18.

⁶⁰⁶ Steinsholt 2006, s. 29.

⁶⁰⁷ NE 1140a 21.

⁶⁰⁸ I følge Aristoteles er det fire utgangspunkt som er i spill i forhold til en handling, som ikke kan deles opp, men som hører sammen i en enhet. *Causa materialis* (materialet), *causa efficiens* (årsaken), *causa finalis* (handlingens mål) og *causa formalis* (aktivitetens form)

forstå hva det vil si å være i øyeblikkets situasjon. Improvisasjon skjer på en måte i situasjonen i rett tid mellom komposisjon (plan) og det å utføre det komponerte. Improvisasjonen finner den rette tiden uten at dette tidspunktet er planlagt som en form for «timing». *«På en slik måte kan improvisasjon også betraktes som en form for reflekterende praksis, hvor improvisatoren så å si på sparket masserer, kritiserer, omstrukturerer og tester intuitivt forståelsen av noe som erfares her og nå»*⁶⁰⁹.

Innebærer improvisasjon erfaring av *tuche*? Om det er slik at man planlegger at alt som gjøres skal få et positivt utfall, kan improvisasjon være det riktige middelet for å kunne nå dette målet? Improvisasjon er ikke en metode, og kan ikke velges som middel. I følge Steinsholt (2006) skrev Friedrich Nietzsche [...] *at vi burde «leve farlig» [...] å fremme et improvisatorisk og lekent liv, og han viste at det kun var mulig ved å ta sjanser og lempe på eksisterende normer. [...] Han opprettholder den aristoteliske ide om at improvisasjon er selve utgangspunktet for stor kunst, og ikke selv kunst: Den «gode og skapende artist» vil for ham være den som ut fra improvisasjon lar seg overspille i den forstand at han tålmodig utforsker de sporene han på sett og vis kvitter seg med, rekonstruerer dem og får dem til å dukke opp i det endelige verket»*⁶¹⁰. Improvisasjon kan være en mulighet til å kunne bestemme noe selv og gå sine egne veier. Det uforutsette kan bety at vi må gjøre noe usedvanlig ut av det helt vanlige.

Steinsholt stiller spørsmål ved om læreren kan gjøre noe usedvanlig ut av det helt vanlige gjennom det å gripe muligheten til å bestemme selv og gå «sine egne veier»? Dette spørsmålet kan gjelde for *«[...] all levende undervisning [...] og kreativitet innenfor gitte rammer»*⁶¹¹ som et viktig perspektiv på forholdet mellom improvisasjon og lærerens praktiske kunnskap. Dette kan bety at det kan legges til noe nytt til det som allerede er kjent. Om det er slik at læreren *«[...] blir hengende fast i sine metoder, vil resultatet sjelden bli kreativt. Improvisasjon betyr også å være forberedt på usikkerhet, og akseptere gledene og frustrasjonene som nærmest uten unntak vil dukke opp»*⁶¹². Et sentralt perspektiv innenfor *techne* er at denne kunnskapen ikke kan gi garantier for at alt som blir gjort virker slik det er bestemt på grunn av *tuche*. På denne måten kan kunnskap om hva som virker vise seg ikke å

⁶⁰⁹ Steinsholt 2006, s. 19.

⁶¹⁰ Steinsholt 2006, s. 12.

⁶¹¹ Steinsholt 2006, s. 18.

⁶¹² Steinsholt 2006, s. 18.

gi den effekten som var bestemt i utgangspunktet. Innenfor teknisk og ikke-improvisatorisk rasjonalitet kan det virke som at forholdet mellom årsak og effekt har en overordnet betydning. Likevel kan de virkningene som var forutsett i møte med det uforutsette gi virkninger som ikke før var sett i forhold til produktets funksjon.

3.3.5 Teknisk rasjonalitet.

Gadamer (1981) drøfter forholdet mellom produkt og funksjon. I forhold til produksjon kan det stilles spørsmål ved praktisk kunnskap i den aristoteliske tradisjon og *techne*, om forskjellen mellom *techne* og praktisk kunnskap og hva dette kan ha betydd for skillet mellom teori og praksis.⁶¹³ Praktisk kunnskap kan være et område som teorien skal ha kontroll over. Praksis kan bli isolert som et eget objekt og gjøre praksis til gjenstand for de objektive blikkene. I følge Gadamer kan denne isoleringen av praksis legge grunnlaget for avstanden til teoretisk kunnskap. Praktisk kunnskap blir gjort til objekt for randomiserte kontrollerte forsøk og omformet til teoretisk kunnskap og evidensbasert praksis. Denne kunnskapsbasen er sentral innenfor utdanningspolitiske føringer og legger kanskje beslag på praktikerens refleksjon av den grunn at beslutningen over hva som er det riktige å gjøre forstått som viten om hva som virker allerede er gjort. I følge Gadamer er praktisk kunnskap i den aristoteliske tradisjon en skyteskive for moderne vitenskap og blir omformet til praktisk-tekniske løsninger på hva som virker «[...] *the modern notion of theoretical science and practical-technical application with an idea of knowledge that has taken the opposite path leading from practice toward making it aware of itself theoretically*»⁶¹⁴. *Techne* har kanskje endret seg i forhold til det som i følge Aristoteles er karakteristisk for *techne*: “[...] *the reasoned state of capacity to make, involving a true course of reasoning. [...] with considering how something may come into being [...] whose origin is in the maker and not in the thing made*”⁶¹⁵. *Techne* har beveget seg i retning av å bli et speilbilde av «*science*» som gjennom tilgjengelige bestemte midler legger føringer for praktikerens valg. I følge Gadamer er dette «[...] *the ideal of a technocratic society, in which one has recourse to the expert and*

⁶¹³ Gadamer drøfter forholdet mellom «[...] *the Aristotelian tradition of practical philosophy and the doctrine of a teachable art or skill [...] a technical notion of knowledge and a practical, political notion of knowledge*».

Gadamer 1981, s. 131.

⁶¹⁴ Gadamer 1981, s. 131.

⁶¹⁵ NE 1140a 10-11, a 13.

looks to him for the discharging of the practical decisions one needs to make. [...] the technical mastery of processes has replaced the old-time craftsman»⁶¹⁶.

I artikkelen *An Intricate Fabric: understanding the rationality of practice* (2005) drøfter Joseph Dunne vår tids omforming av *techne* fra praktisk rasjonalitet til teknisk rasjonalitet. I følge Dunne var *techne* en betegnelse for «[...] *professional expertise by practioners in any field being checked against the status of the knowledge they could claim to possess; [...] the well-groundedness of techne as a superior form of knowledge*»⁶¹⁷. *Techne* er fremdeles en form for kunnskap som kan måles i forhold til standarden for hva som kan defineres som kunnskap innenfor en bestemt *techne*. Det som har endret seg er at *techne* ikke først og fremst er bestemt av håndverkerens rasjonelle deliberasjon, men av en annen rasjonell kilde som kan bevise sin rasjonalitet. Dunne karakteriserer teknisk rasjonalitet som «[...] *premium on "objectivity" and detachment*»⁶¹⁸ [...] *inscribed in pure instrumentality is the goal of mastery and maximisation: everything becomes a means over which one aspires to exercise total control, [...] It is a control over matter that technical rationality has most successfully demonstrated its power*»⁶¹⁹. Teknisk rasjonalitet legger først og fremst vekt på objektivitet og avstand og har en forestilling om rasjonalitet som karakteriseres gjennom styring og kontroll. Dunne hevder at denne karakteristikken av teknisk rasjonalitet ga opphavet til styring over årsak og virkning. Ideen om styring dreier seg om det å kunne frigjøre seg fra et subjekt (en partikulær situasjon) for å kunne ta en instrumentell og objektiverende avstand inn mot den realiteten som man hadde løsrevet seg fra. Teknisk rasjonalitet forsøker å regulere og organisere menneskelige handlinger spesielt innenfor de områdene hvor den praktiske kunnskapen har sitt virke. Former for kunnskap som ikke samsvarer med teknisk rasjonalitet kan få ord på seg for ikke å virke og bli omtalt som ikke-rasjonell kunnskap. En praksis som ikke realiserer seg selv i følge standarden, og som forsøker å utvikle andre former for kunnskap, blir sett på som gammeldags, og kan bli satt under press fra ytre føringer. I følge Dunne « [...] *The pressure will come from outside the practice. [...] To technicise a practice is to make it over in such a way that control over its key operations is maximally assured by a method whose successful implementation can be monitored systematically*»⁶²⁰. *Techne* var i

⁶¹⁶ Gadamer 1981, s. 72.

⁶¹⁷ Dunne 2005, s. 373.

⁶¹⁸ Dunne 2005, s.373.

⁶¹⁹ Dunne 2005, s. 374.

⁶²⁰ Dunne 2005, s. 375.

utgangspunktet en praktisk kunnskapsform som la grunnlaget for en rasjonell kjerne innenfor en praksis. Den rasjonelle kjernen i en praksis kunne ikke skilles fra tilhørigheten til en praksis som var bestemt av det særegne i en partikulær situasjon hvor denne ferdigheten i seg selv var en forståelse i forhold til arbeidet. Dunne hevder at teknisk rasjonalitet står i motsetning til praktisk kunnskap på den måten at en generell prosedyre følger sin egen tekniske rasjonalitet uten å reflektere over helheten i arbeidet, og samtidig ha øye for det partikulære. Idealet i en teknisk rasjonalitet er en form for praksis som er gjort bevisbar og sikker på forhånd.

3.3.6 Teknokratisk rasjonalitet.

I boken *Nysgjerrighetens pedagogikk* (2014) drøfter Kjetil Steinsholt teknokratisk rasjonalitet og tolkningsrasjonalitet hvor rasjonaliteten henter inspirasjon fra to ulike kilder.

Teknokratisk rasjonalitet er en side ved *techne* med opphav i *episteme* som har blitt overført til det praktiske livet for å kunne styre menneskelige handlinger på en rasjonell måte. I følge Steinsholt (2014) betegner teknokratisk rasjonalitet «[...] *en metodologisk forestilling som karakteriseres gjennom nødvendighetene av kontroll, prediksjon, objektivitet, induktiv argumentasjon, monologisk kunnskap og rasjonalitet*»⁶²¹. Dette er en bestemt intellektuell holdning i forhold til *techne* med en strategi som utvikler modeller som ikke først og fremst retter oppmerksomheten mot «[...] *på de meningene og verdiene mennesker i pedagogiske forhold tilskriver bestemte situasjoner og aktiviteter*»⁶²² men teknikker som står i kontrast til forståelse.⁶²³

⁶²¹ Steinsholt 2014, s. 19.

⁶²² Steinsholt 2014, s. 19.

⁶²³ Forståelse er et begrep som Aristoteles diskuterer i *Den Nikomakiske etikk* bok VI. *Sunesis* er det greske ordet for forståelse, det vil si den gode forståelsen. «*Regarding practical wisdom we shall get at the truth by considering who are the persons we credit with it. Now it is thought to be the mark of a man of practical wisdom to be able to deliberate well about what is good and expedient for himself, not in some particular respect, but about what sorts of thing conduce to the good life in general*».

“[...] *Understanding, also, and goodness of understanding, in virtue of which men are said to be men of good understanding, are neither entirely the same as opinion or scientific knowledge (for at that rate all men would have been men of understanding), nor are they one of the particular sciences, [...] For understanding is neither about things that are always and are unchangeable, not about any and every one of the things that come into being, but about things which may become subjects of questioning and deliberation. [...] but understanding and practical wisdom are not the same. For practical wisdom issues commands, since its end is what ought to be done or not to be done; but understanding only judges. [...] so understanding is applicable [...] about matters with which practical wisdom is concerned – and of judging soundly; for well and soundly are the same thing. And from this has come the use of the name understanding in virtue of which men are said to be of good*

Den klassiske forståelsen av *techne* har endret karakter fra tolkningsrasjonalitet til teknokratisk rasjonalitet. Praktikerens deliberasjon har endret seg til det å dreie seg om det å velge teknikker som gir foreskrevne virkninger, og som på kortest mulig tid kan realisere *eidos*. Modell-forskningen styrer handling inn mot bestemte teoretiske generaliseringer; det vil si applikasjon av *episteme* inn i bestemte situasjoner som trer i kraft når en aktivitet skal ha en praktisk effekt. På denne måten kan *episteme* stake ut kursen for enhver praktisk aktivitet, og legger grunnlaget for praksis ved å kunne bevise virkninger på forhånd. I følge Aristoteles er ikke deliberasjon nødvendig i forhold til *episteme*, og problemstillingen omkring anvendelse hører ikke hjemme i denne kunnskapen. Derimot er deliberasjon (vurdering) et viktig aspekt ved *techne* når spørsmålet om midler krever vurdering. Et rom for vurdering er grunnleggende for praktikerens og åpner opp for valg som har andre verdier enn fakta som en verdi i *episteme*.

I følge Steinsholt vil synet på menneskekroppen som et redskap i arbeidet med å oppnå bestemte mål ligge nært opp til den metodologiske forestillingen innenfor teknokratisk rasjonalitet. *Episteme* kan ikke i seg selv produsere funksjonelle virkninger. *Episteme* må kobles til *techne* for å kunne oppnå resultater som utelukkende fokuserer på atferd som fører til bestemte virkninger. *Techne* er kunnskapen som vet hvordan en ide, for eksempel ideen om pedagogiske refleksjonsmodeller, kan omformes til funksjonelle resultater. Imidlertid er det kanskje slik at ideene må forankres godt i jordsmonnet slik at de ikke svever opp i skyene igjen. De må implementeres. Dette er viktig med tanke på at for eksempel læreren «[...] på en effektiv måte kan styres og forvaltes ut fra vitenskapelig rasjonelle atferdstermer. Det forutsettes at vitenskapen fremstår som en sikker og uimotståelig kunnskapskilde»⁶²⁴. Teknokratisk rasjonalitet innebærer kunnskap om det å vite hvordan produsere en praktiker som kan velge det riktige metodologiske grepet i møte med det som ennå ikke er, men som allerede er gitt. Formålet dreier seg om å utvikle modeller for å kunne forbedre den instruksjonelle siden av lærerens arbeid i klasserommet.

En helt annen side ved det rasjonelle aspektet i *techne* er tolkningsrasjonalitet. I følge Steinsholt er handlingen målet for tolkningsrasjonalitet. «Innenfor den «*talkende*

understanding, viz. from the application of the word to the grasping of scientific truth; for we often call such grasping understanding". NE 1140a 24-28. NE 1142b 35- 1143a 18.

⁶²⁴ Steinsholt 2014, s. 28.

rasjonalitet» vektlegges egenskapene eller kvaliteten på forholdet som eksisterer mellom rådgiver og lærer. Dette forholdet kan bedre forstås ved å forsøke å analysere språket, tenkningen, det ikke-verbale språket og de underliggende meningene til de som er involvert»⁶²⁵. Tolkingsrasjonalitet er helt forskjellig fra teknokratisk rasjonalitet, og den viktigste forskjellen er forutsetningene som blir lagt til grunn om den menneskelige natur. «Innenfor den «teknokratiske rasjonalitet» har man hatt en tendens til å tro at vi (lærere, elever, rådgivere osv.) på en effektiv måte kan styres og forvaltes ut fra vitenskapelig rasjonelle atferdstermer»⁶²⁶. Innenfor den «tolkningsorienterte» rasjonalitet er det først og fremst forståelse som er en forutsetning for å kunne reflektere over hvordan kvalitet innenfor det pedagogiske samfunnet som helhet kunne vært annerledes. Jeg forstår begrepet refleksjon i forhold til Aristoteles' begrep deliberasjon⁶²⁷, og denne formen for deliberasjon forutsetter at forståelse, refleksjon og handling har en indre sammenheng. Deliberasjon har to sider; en i forhold til *techne* og en annen i forhold til *fronesis*. Tolkingsrasjonaliteten åpner opp for *sunesis* (Aristoteles' begrep for forståelse)⁶²⁸ som er en sentral del i *fronesis*. Spørsmålet er om tolkningsrasjonalitet kan bli forstått som et mulig møtepunkt mellom *techne* og *fronesis*. Denne forståelsen innebærer at *techne* og *fronesis* ikke er utelukkende forskjellig. Tolkingsrasjonalitet kan bli forstått som refleksjon i og over praksis. Dette perspektivet har likheter med Donald Schöns praksis-epistemologi kunnskap-i-handling.

3.3.7 Donald A. Schön og refleksjon-i-handling.

Donald A. Schön (1983) utviklet en epistemologi om kunnskap om det å vite hvordan ved å ta utgangspunkt i refleksjon i og over praksis som fundament for kunnskap om det å vite hvordan. Dette fundamentet utvikles gjennom prosessene refleksjon-i-handling og refleksjon-over-handling og skjer gjennom dialog mellom praktiker og situasjon. Denne

⁶²⁵ Steinsholt 2014, s. 28.

⁶²⁶ Steinsholt 2014, s. 28.

⁶²⁷ NE 1112a 28-35, 1112b 1-35, 1113a 1-15. NE 1142b 9-35.

⁶²⁸ *Sunesis* (*judging soundly; for well and soundly are the same thing. Understanding only judges, [...] identical with goodness of understanding.* NE 1143a 9-12) er et begrep som diskuteres i forhold til *fronesis*. *Sunesis* er ikke *fronesis*, men *fronesis* uten *sunesis* er ikke *fronesis*, men deinetes («cleverness»); det vil si *fronesis* uten *arete*. *Fronesis* uten moralsk *arete* er ikke *fronesis*. «Cleverness» kan være i stand til å nå målene (noe som også kjennetegner *fronesis*) – men uten *arete*. Uten *sunesis* mangler den forståelsen som er kjernen i *fronesis* i forhold til handling, og det å vite hva som er det riktige å gjøre. *Fronesis* som eventuelt må trø til i saker hvor *techne* ikke strekker til, mister handlingens perspektiv i situasjonen, og forståelsen blir stående ribbet for forståelse; det vil si deliberasjon innenfor *techne* og spesifikt rettet mot atferd og «cleverness».

dialogen er godt forankret i praktisk handling som kunnskap-i-handling. Kunnskap-i-handling er en form for «know how» som viser seg i handling, hvor kunnskapen er integrert i handlingen. Denne kunnskapen kan være intuitiv og spontan på bakgrunn av erfaringer, og den kan være vanskelig å begrunne verbalt eller være kunnskap som kan overføres til andre og anvendes på samme måte. Det er ikke bare ferdigheten som gjøres for å oppnå et mål som er det viktigste fundamentet for kunnskap-i-handling. Fundamentet har opphav i det å sette et problem, og det å plassere et problem innenfor en ramme som gir mening. Eksempelene er rammen. I følge Schön er «*knowing-in-action*. [...] *that the know how is in the action*. [...] *Professional practitioners often think about what they are doing*. [...] *It is this entire process of reflection-in-action which is central to the "art" by which practitioners sometimes deal well with situations of uncertainty, instability, uniqueness, and value conflict*»⁶²⁹. Refleksjon-i-handling dreier seg om refleksjon i, og over praksis«[...] *in and on his practice*, [...] *on the feeling for a situation which has led him to adopt the problem he is trying to solve*,[...] *Reflection-in-action, in these several modes, is central to the art through which practitioners sometimes cope with the troublesome "divergent" situations of practice*»⁶³⁰. I følge Schön er refleksjon-i-handling sentralt for utøverens kunnskap, praktikerens ferdighet og praksisens improvisatoriske uttrykk. Schön bruker begrepet *kunnen* eller ferdighet («art») i forhold til kunnskap-i-handling og refleksjon-i-handling. *Kunnen* dreier seg om det å gjøre noe, og en viten om hvordan gjøre noe. «Art» er i følge Aristoteles *techne* og «making», i kontrast til «action» som er handlingsformen i *fronesis*. Kunnskap-i-handling og refleksjon-i-handling kan være en kunnskap som har mange likheter med Aristoteles' *techne*.

Kunnskap-i-handling og refleksjon-i-handling som former for praktisk kunnskap har en annen målråsonalitet enn det som kjennetegnes av teknisk rasjonalitet.⁶³¹ Schön hevder at teknisk rasjonalitet ikke kan møte de mange ulike partikulære situasjonene i en praksis på en fullstendig måte. Rasjonaliteten er begrenset til forholdet mellom intellektualisme (*episteme*) og instrumentell problemløsning og kan bli forstått som ufullstendig rasjonell tenkning ved at «*Technical Rationality is incomplete, in that it fails to account for practical*

⁶²⁹ Schön 1983, s. 50.

⁶³⁰ Schön 1983, s. 62.

⁶³¹ «[...] the view of professional knowledge which has most powerfully shaped both our thinking about professions and the institutional relations of research, education, and practice – professional activity consists in instrumental problem solving made rigorous by the application of scientific theory and technique. [...] preoccupation with a specialized skill premised on an underlying theory». Schön 1983, s. 21-22.

competence in «divergent» situations»⁶³². Schöns ide om refleksjon-i-handling er en kunnskapsteori om praktisk kunnskap med utgangspunkt i at kunnskap har sitt opphav «innenfra» og utvikles innenfor en praksis «bottom-up» i form av intuitive prosesser som praktiker praksisen bringer med seg i møte med partikulære situasjoner preget av usikkerhet, kaos, ustabilitet og verdivalg. Forutsetningen for læring ligger i begrepet refleksjon-i-handling. Schön hevder at kunnskap-i-handling har opphav i utføringen av handlingen, og ikke i en teori. Det å sette problemet er vitenskapsteoriens kjerne. Problemsettingen er utgangspunktet for det å vite hvordan utvikle kunnskap-i-handling. Er Schöns vitenskapsteoretiske tilnærming til praktisk kunnskap basert på en oppskrift på det å utvikle den beste praksis?

I følge Bengt Molander (1996) er teknisk rasjonalitet er en kombinasjon av «[...] *målrationalitet [...] rent instrumentell kunskap, det exakt beskrivbara, det beräkningsbara och det exakt mätbara, og ideen om at praktiskt kunnande är en form av problemlösning»⁶³³. Resultatet av denne kombinasjonen er at et problem blir mer sant jo mer tydelig problemet er formulert; det vil si en instrumentell problemløsning. I følge Molander kan teknisk rasjonalitet være den kunnskapen som la grunnlaget for Schöns reflekterende praktiker. Det viktigste elementet i teknisk rasjonalitet er det objektive synet på relasjonen mellom kunnen og den virkeligheten som praktikerer lever innenfor. Kunnskapen kan testes og refereres til fakta som en kunnskap som er ment å virke for partikulære mål. Objektivisme har utgangspunkt i at det som blir undersøkt blir gjort til gjenstand for et utenforstående blikk. Kunnen og gjøren har på denne måten utgangspunkt i dualisme mellom subjekt og objekt. Schöns praksis-epistemologi kunnskap-i-handling viser at denne dualismen er i bevegelse gjennom handling. Praktikerer ser noe som er annerledes og har et øye for det spesifikke i situasjonen. I følge Molander vil det å se noe unikt som noe som allerede er kjent bety å finne kjente eksempler som dette unike kan passe inn i. «Att se som betyder [...] att den bekanta situationen fungerar som precedensfall, metafor eller, med Thomas Kuhns fras, urtyp (engelskans «exemplar»). Situationer räknas som lika [...] Den bekanta situationen blir mönster eller förebild för tolkningen av den nya situationen»⁶³⁴. Praktikerens praksis er et resultat av improvisasjon over et kjent repertoar. På denne måten blir praktikerens praksis*

⁶³² Schön 1983, s. 49.

⁶³³ Molander 1996, s. 133.

⁶³⁴ Molander 1996, s. 138.

utviklet i en situasjon som gir mening og samtidig oppleves som unik, ved at praktiker på samme tid ser som noe som allerede finnes i sitt repertoar med forankring i erfaring. Erfaringene kan gjøres om til eksempler som praktikerens kan anvende som kunnskap-i-handling. Å se det nye som noe som allerede finnes betyr at det som allerede er kjent fungerer som en urtype som det nye kan sammenlignes med.

I følge Steinsholt (2014) tar Donald Schön utgangspunkt i den teknokratiske rasjonalitetsmodellen i sin kritikk av ulike former for rasjonell styring av praktikerens kunnskap. «[...] *den er basert på en systematisk kunnskapsform, der vitenskapen selv er prototypen. [...] Innenfor den «teknokratiske» modellen blir praktisk kunnskap utviklet som kunnskap om forholdet mellom midler og mål. Målene blir tatt for gitt som inputs til beslutningsprosessen. Vitenskapelig kunnskap blir så anvendt for å kunne velge det beste middelet til å nå disse målene*»⁶³⁵. Schöns teori om den reflekterende utøveren står i kontrast til teknisk rasjonalitet. Schön hevder at det ikke er mulig å beskrive eller følge beskrivelser i en praktisk kunnskap. Problematiske situasjoner i praksisfeltet krever at vi kan reflektere over hva vi gjør. «[...] *Schön bruker begrepet «refleksjon-i-handling» for å referere til denne aktiviteten, som han igjen plasserer i brennpunktet for en praktikers vellykkede handlinger*»⁶³⁶. «Refleksjon-i-handling» er en handling som gjør at vi bedre kan forstå vår «kunnskap-i-handling». Deliberasjon er sentral i «refleksjon-i-handling» og er en tenkning som sikter mot hva som må gjøres, og hvordan noe kan gjøres for å løse utfordringene. I følge Steinsholt utvikler Schön en teori om epistemologisk praksis og i denne praksisen er «refleksjon-i-handling» opphavet til det å kunne vite at og det å vite hvordan.

En reflekterende praktiker kan ofte befinne seg i situasjoner som er nye og kanskje uoversiktlige. I følge Aristoteles er dette situasjoner «[...] *in which the event is obscure, and with things in which it is indeterminate*»⁶³⁷. Schöns poeng er at praktikerens må skape en teori om hvordan den unike situasjonen kan løses ved å reflektere seg fram til oversikt i kaoset med utgangspunkt i det som allerede finnes i praktikerens eksempler. Denne kunnskapen danner grunnlaget for eksperimentering og improvisasjon for å møte den nye situasjonen som unik. Kanskje dreier denne kunnskapen seg om et trent øye som kan skille ut og skille mellom det som situasjonen krever. I følge Aristoteles har et trent øye noe med erfaring å

⁶³⁵ Steinsholt 2014, s. 40.

⁶³⁶ Steinsholt 2014, s. 41.

⁶³⁷ NE 1112 a8-10.

gjøre «*Therefore we ought to attend to the undemonstrated sayings and opinions of experienced and older people [...] for because experience has given them an eye they see aright*»⁶³⁸.

Det viktigste elementet i teknisk og teknokratisk rasjonalitet er det objektive synet på relasjonen mellom kunnen og den virkeligheten som praktikeren lever innenfor. Kunnskapen kan testes og refereres til fakta som en kunnskap som er ment å virke for partikulære mål. Objektivisme har utgangspunkt i at det som blir undersøkt blir gjort til gjenstand for et utenforstående blikk. Kunnen og gjøren har på denne måten utgangspunkt i dualisme mellom subjekt og objekt. Schöns praksis-epistemologi kunnskap-i-handling er en form for «know how» som viser seg i intelligente handlinger, og kunnskapen er integrert i handlingen. Polanyis uttrykk «Jeg vet mer enn jeg kan si» er en form for kunnskap-i-handling. Schön setter sammen en annen teori om praksis om hvordan vi ser på profesjonell praksis hvor han problematiserer forholdet mellom *episteme* og praksis. Schön snur dette på hodet ved at praktisk kunnskap utviklet i partikulære situasjoner gjennom refleksjon i og over handling kan være former for egne «*episteme-eksempler*».

3.3.8 *Techne* og *etos*.

Aristoteles diskuterer forskjellen mellom *etos* og *techne*. *Etos* er moralsk *arete* og «[...] *comes about as a result of habit, whence also its name ethike is one that is formed by a slight variation from the word ethos (habit)*»⁶³⁹, «[...] *neither by nature, then, nor contrary to nature do the virtues arise in us; rather we are adapted by nature to receive them, and are made perfect by habit*»⁶⁴⁰. *Etos* og moralsk *arete* er ikke en kunnskap vi har kontroll på som *techne*, før vi kan bruke denne kunnskapen.⁶⁴¹ «[...] *we become temperate by doing temperate acts, brave by doing brave acts*»⁶⁴².

Ryle (1945) henviser til Aristoteles i kritikken av intellektualismen⁶⁴³ hvor sammenhengen mellom *techne* og *etos* er et sentralt perspektiv i forhold til kunnskap om det å vite hvordan

⁶³⁸ NE 1143b 11-13.

⁶³⁹ NE 1103a 16-17.

⁶⁴⁰ NE 1103a 23-25.

⁶⁴¹ NE 1103a 31-34. «[...] senses, but on the contrary we had them before we used them, and did not come to have them by using them; but the virtues we get by first exercising them, as also happens in the case of the arts as well».

⁶⁴² NE 1103b 1-2.

⁶⁴³ Gilbert Ryle (1945). «*Knowing How and Knowing That*».

gjøre noe. Begrepet «øving gjør mester» blir forstått som det samme for både *techne* og *etos*. *Etos* er på samme måte som *techne* en evne til å gjøre «intelligente» ferdigheter, og *etos* blir forstått som et resultat av handlingens «modus operandi» og stil. Refleksjon som en forutsetning for *etos* ligger i skyggen av Ryles *techne*, og observerbare handlinger blir et uttrykk for observerbar *etos*. Det er ikke valgene som er utgangspunkt for tenkning, men reglene er retningsgivende og blir aktualisert i utførelsen av en ferdighet. Ryle viser til Aristoteles' analogi⁶⁴⁴ mellom *techne* og *etos* hvor Ryle diskuterer begrepet vaner (*habit*)⁶⁴⁵ hvor *etos* blir forstått som en evne som kan øves opp gjennom en ferdighet. *Etos* kan bli forstått som en disposisjon som blir styrt etter bestemte regler for atferd og som aktualiseres i handling. Begrepene «skills» (ferdighet), «behaviour» (atferd) og «actions» (handling) er de samme i forhold til Ryles ide om kunnskap om det å vite hvordan. «*When a person knows how to do things of a certain sort, we call him «acute», «shrewd», «ingenious», «inventive», «an expert cook», «a good general», or a «good examiner» etc. In doing so we are describing a part of his character. [...] The rules are the rails of his thinking*»⁶⁴⁶. Regler for atferd er som levende nervebaner i menneskets natur og det å følge skinnegangen gir ferdigheten en bestemt stil.⁶⁴⁷ I følge Aristoteles er det forskjell mellom *techne* og moralsk *arete* «[...] for the products of the arts have their goodness in themselves, so that it is enough that they have a certain character, but if the acts that are in accordance with the virtues have themselves a certain character it does not follow that they are done justly or temperately. The agent must be in a certain condition when he does them [...] he must choose the acts and choose them for their own sakes»⁶⁴⁸. *Etos* kan ikke produseres ved å følge en skinnegang.

⁶⁴⁴ NE 1103a 33-35. "But the virtues we get by first exercising them, as also happens in the case of the arts as well. For the things we have to learn before we can do them, we learn by doing them, [...] lyreplayers by playing the lyre; so too we become just by doing just acts"⁶⁴⁴.

⁶⁴⁵ «Habit» er den engelske oversettelsen av Aristoteles' begrep *ethikos*. Se McKeons (1941) oversettelse av *Den Nikomakiske etikk*.

⁶⁴⁶ Ryle 1945, s. 14. "[...] When we describe some particular action as clever, witty or wise, we are imputing to the agent the appropriate dispositional excellence. The way in which rules, standard, techniques, criteria, etc., govern his particular performances is one with the way in which his dispositional excellences are actualized in those performances. It is second nature in him to behave thus and the rules, etc., are the living nerves of that second nature".

⁶⁴⁷ Ryle 1945, s. 3. [...] the performance itself possesses a certain style, method or modus operandi. Intelligently to do something [...] is not to do two things, [...] it is to do one thing in a certain manner. [...] the way in which the motions are executed".

⁶⁴⁸ NE 1105a 28-33.

Ryles poeng er at intellektet er med samtidig med det som vi gjør, og at det er måten vi gjør noe på som utvikler «intelligente» «handlinger» gjennom handling. I denne sammenhengen kan *etos* bli forstått som *fysis*. Refleksjon var for Ryle «shadow-act». *Etos* er refleksjon uten at vi samtidig utfører en handling. Denne refleksjonen kan være intelligent selv om det intelligente ikke direkte kan observeres.

Stanley hevder at «*moral particularism*»⁶⁴⁹ er en form for ekspertise som kan øves opp for å kunne bruke denne ekspertisen på varierte måter. Moralsk partikularisme «*moral particularism*» styres inn mot ekspertise som krever variasjon i det å vite hvordan gjøre noe i nye situasjoner. Ekspertisen dreier seg om det å kunne bruke proposisjonell kunnskap på varierte måter, eller tilpasse artikulert proposisjonell kunnskap til partikulære situasjoner kanskje i form av prosedyrer i en kombinasjon forstått som Ryles begrep «multitracks».

I følge Gadamer (2012) dreier *etos* seg om forholdet mellom det universelle og det partikulære. I denne sammenhengen får Aristoteles' etikk en spesiell betydning i forhold til at forståelse dreier seg om et partikulært tilfelle ved å anvende det universelle på en spesiell situasjon. Aristoteles skiller mellom *etos* og *fysis*. *Etos* er ikke noe som bringes fram ved å øve på bestemte ferdigheter. *Etos* er preget av både det foranderlige og det regelmessige som er kjennetegn for det menneskelige livet. Spørsmålet som må stilles er i følge Gadamer «[...] hvordan vi kan ha en teoretisk viten om menneskets moralske væren, og hvilken rolle viten (det vil si logos) spiller i menneskets moralske væren»⁶⁵⁰. Moralsk *arete* har ikke opphav i *episteme* og kan ikke være en kunnskap som vi har på forhånd som kan styre våre handlinger. Moralsk *arete* følger ikke et universelt mønster, og det er ikke mulig å si at noen kan bli eksperter innenfor moralsk *arete*. Kunnskapen er likevel alltid allerede fullstendig i overgangen mellom det som er kjent for oss og det nye vi møter på i hver enkelt situasjon.

Etos er ikke et tilsetningsstoff som gjennom ulike teknikker kan drysses inn i deigen for å produsere en fin kake. Det er ikke mulig å kontrollere *etos* på forhånd på samme måte som det er mulig å ha kontroll på proposisjonell kunnskap. *Etos* kan også bli forstått som et usikkerhetsmoment i menneskelige forhold. Er det mulig å planlegge *etos* for å kunne eliminere usikkerhet, og sikre sikkerhet? *Etos* som innebærer «den riktige tenkningen»

⁶⁴⁹ Stanley 2011, s. 182.

⁶⁵⁰ Gadamer 2010, s. 352.

«*orthos logos*»⁶⁵¹ kan kontrolleres gjennom vitenskapelig rasjonelle atferdstermer. Innenfor en slik forståelse kan *etos* bli omformet til *fysis* ved at «*correctness of thinking*»⁶⁵² blir et objekt for *episteme* som kan legge føringer for sikre atferdsformer gjennom metodologiske tilnærminger.

3.3.9 Begrepet karakter og *tuche*.

Bengson og Moffett (2011) diskuterer begrepet «*un-Intelligent knack [...]the Knowledge/Knack Question*»⁶⁵³ i forbindelse med begrepet disposisjon⁶⁵⁴ som dreier seg om at en intelligent handling rett og slett kan være et resultat av flaks. Flaks i forhold til kunnskap om det å vite hvordan er ikke enkelt å forklare, siden flaks ikke kan plasseres innenfor hverken anti-intellektualisme eller intellektualisme. Flaks kan imidlertid plasseres innenfor Aristoteles' *techne* i form av begrepet *tuche* «*art loves chance and chance loves art*»⁶⁵⁵. I følge Bengson og Moffett (2011) « *[...] moral virtues are dispositions (or some other type of power) [...] a character trait – that is, a (multitrack) disposition which is well entrenched in its possessor*»⁶⁵⁶. Moralsk *arête* blir forstått som «multitracks», det vil si innøvde ferdigheter brukt på forskjellige måter i ulike situasjoner. Begge er former for kunnskap, men kunnskapen har forskjellig *arche*. Det som kan være felles er at hverken «multitracks» eller moralsk *arete* er et resultat av flaks. På en annen side kan virkningen av «multitracks» være et utslag av flaks.

I følge Aristoteles er moralsk *arete* « *[...] the virtues are neither passions nor faculties, all that remains is that they should be states of character*»⁶⁵⁷. Moralsk *arete* er en holdning i forhold til det å forstå på nye måter i partikulær handling. Denne holdningen er ikke et resultat av flaks. En disposisjon for «multitrack» korresponderer ikke direkte til menneskets karakter. «Multitrack» er en *techne* og denne kunnskapen kan glemmes. Poenget er at [...]« *[...] the case of the arts and that of the virtues are not similar; [...] if the acts that are in accordance with the virtues have themselves a certain character it does not follow that they are done*

⁶⁵¹ Tanken om den riktige tenkningen. «*correctness of thinking*» NE 1142b 13.

⁶⁵² NE 1142b 13. « *[...] excellence in deliberation involves reasoning. [...] it is correctness of thinking*».

⁶⁵³ Bengson og Moffett 2011, s. 35.

⁶⁵⁴ Bengson og Moffett 2011, s. 46

⁶⁵⁵ NE 1140a 19.

⁶⁵⁶ Bengson og Moffett 2011, s. 46.

⁶⁵⁷ NE 1106a 10-11.

*justly or temperately. The agent also must be in a certain condition when he does them; in the first place he must have knowledge, secondly he must choose the acts, and choose them for their own sakes, and thirdly his action must proceed from a firm and unchangeable character*⁶⁵⁸. «Multitracks» har sin egen *hexis* som er begrenset, og «multitracks» er en form for *techne* man har.⁶⁵⁹ Moralsk *arete* er kunnskap med årsak i *etos*⁶⁶⁰. Moralsk *arete* følges av et rasjonelt prinsipp, en praktisk dømmekraft og en kunnskap om hva som er det riktige å gjøre. I følge Ryles anti-intellektualisme er «*moral knowledge [...] knowing how to behave in certain sorts of situations. [...] moral knowledge is grounded in abilities or dispositions, rather than propositional attitudes*»⁶⁶¹. Dette perspektivet kan ligne på den fødte engelske gentleman, og nordmannen som er født med ski på beina. Moralsk *arete* blir forstått som atferd i form av bestemte ferdigheter.

Bengson og Moffet stiller spørsmålet om moralsk kunnskap kan være *episteme* «[...] *judgement about things that are universal and necessary and the conclusions of demonstration [...] follow from first principles, involves apprehension of a rational ground?*»⁶⁶² Er moralsk *arete* intellektualisme i den forstand at den har opphav i proposisjonell kunnskap «[...] *to be capable of being taught, and its object of being learned*»⁶⁶³. På en annen side kan anti-intellektualismens kunnskap om det å vite hvordan gjøre noe være avhengig av *eidos* som inneholder prinsipper for det å vite hvordan utføre ferdigheter for å oppnå et resultat. En slik prosess vil i følge Aristoteles dreie seg om den vitenskapelige kunnskapen *episteme* og *techne*. Intellektualismens svar på det å vite hvordan gjøre noe tar utgangspunkt i en universell kunnskap [...] *for it is when a man believes in a certain way and the starting-points are known to him that he has scientific knowledge*»⁶⁶⁴, noe som ifølge Aristoteles er karakteristisk for kunnskapsformen *episteme*.⁶⁶⁵

⁶⁵⁸ NE 1105a 27-37.

⁶⁵⁹ NE 1107a 1-4. «*Virtue ... a state of character concerned with choice, lying in a mean, i.e. the mean relative to us, this being determined by a rational principle, and by that principle by which the man of practical wisdom would determine it*»

⁶⁶⁰ NE 1103a 16-17. «[...] *first principles we see some by induction, some by perception, some by a certain habituation*»⁶⁶⁰. *A certain habituation* kan forstås som; «[...] *moral virtue comes about as a result of habit, whence also its name ethike is one that is formed by a slight variation from the word ethos (habit)*»

⁶⁶¹ Bengson og Moffett 2011, s. 48.

⁶⁶² NE 1140 b32-34.

⁶⁶³ NE 1139a 25-26.

⁶⁶⁴ NE 1139b 34.

⁶⁶⁵ NE 1139b 18-35.

Techne har kanskje utvidet sine grenser, fra det å produsere gjenstander, til det å produsere handlinger/ferdigheter for å oppnå et bestemt resultat. Er det produktet i form av en intelligent utført handling som skal danne menneskets karakter? I dette universet kan spørsmålet om det å produsere intelligente handlinger få en helt spesiell betydning i forhold til moralsk *arete* i lys av en sammenheng mellom moralsk *arete* og *episteme/techne*. Det at menneskets moralske *arete* er en kunnskap som alltid allerede er fullstendig kan i følge *Den Nikomakiske etikk* forstås på denne måten «*We become just by doing just acts, and temperate by doing temperate acts, for if men do just and temperate acts, they are already just and temperate*»⁶⁶⁶. Aristoteles skiller mellom *techne* og *arete* («states of character»). Det forholder seg ikke slik at *episteme* kan gi svaret på hva som er den riktige *eidos* for *arete* ved å «[...] *take refuge in theory and think they will become good in this way, behaving somewhat like patients who listen attentively to their doctors*»⁶⁶⁷.

Det er mulig at både anti-intellektualisme og intellektualisme observerer det rasjonelle prinsippet fra utsiden. Aristoteles beskriver prinsippet på utsiden på denne måten: “ [...] *the moving principle is outside, being a principle in which nothing is contributed by the person who is acting, e.g. if he were to be carried somewhere by the wind, or by men who had him in their power*”⁶⁶⁸. I forhold til moralsk *arête* er «[...] *the moving principle is in the agent himself, he being aware of the particular circumstances of the action*»⁶⁶⁹. En situasjon vi befinner oss i er aldri den samme og den kan ikke gjøres presis på forhånd, men likevel er ikke denne posisjonen uten et utkast som kan si noe om retningen. Aristoteles hevder at «[...] *matters of conduct must be given in outline and not precisely, the account of particular cases is yet more lacking in exactness; for they do not fall under any art or precept but the agents themselves must in each case consider what is appropriate to the occasion*»⁶⁷⁰.

⁶⁶⁶ NE 1105a 16-17.

⁶⁶⁷ NE 1105b 13-14.

⁶⁶⁸ NE 1110a 1-4.

⁶⁶⁹ NE 1111a 23.

⁶⁷⁰ NE 1104a 2-8. *Techne* er en kunnskap som på utallige og foranderlige måter kan produsere produkter. Sentralt i den aristoteliske *techne* er refleksjon i forhold til produksjonsprosessen. Menneskets refleksjon over egne dannelsesprosesser er ikke et produkt som kan bringes fram gjennom refleksjon i *techne*. Mennesket er ikke et materiale i likhet med tømmer som kan formes til et produkt for å oppnå en bestemt form med en bestemt karakter. Dannelsesprosessen følger ikke de samme prinsippene om det å vite at og det å vite hvordan produsere noe. I denne prosessen forbindes refleksjonen med *eidos* og begrenses i forhold til den formen som allerede er gitt. Aristoteles skilte materiale og årsak fra *etos* og menneskets væren, og la grunnlaget for kunnskapsformen *fronesis* som har opphav i Heraklits forståelse av det kloke mennesket som en egen form for fellesskapets *logos*.

4.0 *Fronesis*, den praktiske dømmekraften. En innledning.

I kapitlet om *fronesis* tar jeg utgangspunkt i *Den Nikomakiske etikk*. Slik jeg forstår *fronesis* kan det være vanskelig å skille ut noe bestemt ved denne kunnskapen i form av bestemte kvaliteteter. *Fronesis* er en sammensatt kunnskap og kjennetegnes ved dømmekraft, klokskap, rasjonalitet, skjønn, forståelse, refleksjon, rådføring med seg selv og handling som må forstås i sammenheng i *praxis*. Et viktig perspektiv i forhold til *fronesis* er den aristoteliske sammenhengen mellom *fronesis* og *praxis*, og mellom moralsk *arete* og *etos*. Denne sammenhengen er kanskje i ferd med å dele seg opp.

Fronesis kan ikke plasseres innenfor en bestemt ekspertise. Er det mulig å definere hva en *fronimos* er når det ikke finnes en definisjon? Er det mulig å bruke *fronesis* som en bestemt ekspertise i forhold til dannelsesprosesser når det hverken finnes metoder eller *eidos* for denne prosessen? Er *fronesis* en kunnskap om det å vite hva som virker? *Fronesis* er en sammensatt *hexis* som gjenspeiler mennesket som reflekterende vesen og menneskets liv som praktisk. Jeg har forsøkt å forstå *fronesis* i forhold til hvordan denne kunnskapsformen blir forstått/tolket med utgangspunkt i litteratur innenfor en hermeneutisk/fenomenologisk tradisjon som tar utgangspunkt i den aristoteliske *fronesis*, og som hver på sin måte forstår/tolker *fronesis* forskjellig og gir denne kunnskapsformen ulike tyngdepunkt. Jeg forstår ikke *fronesis* som teoretisk kunnskap men en kunnskap som holdes i hevd som praktisk kunnskap. I vår tid kan *fronesis* bli omformet til teoretisk kunnskap og forstått innenfor en vitenskapsteoretisk posisjon.

Φρόνῃσις, *fronesis* er et gresk begrep som i flere oversettelser blir forstått som praktisk dømmekraft, praktisk klokskap, praktisk fornuft, praktisk rasjonalitet og kan bli forstått i sammenheng med praktisk kunnskap. I denne avhandlingen forstår jeg *fronesis* som praktisk dømmekraft.

Fronesis er et sentralt begrep i *Den Nikomakiske etikk*. *Fronesis* kan bli forstått som en universell kunnskap som har livet som omdreiningspunkt i forhold til menneskets dannelsesprosess. *Fronesis* som refleksjon ivaretar den praktiske kunnskapens retning i forhold til *etos*. *Fronesis* «*Practical wisdom, then, must be a reasoned and true state of*

capacity to act with regard to human goods»⁶⁷¹ er i seg selv kunnskap som kan skille mellom hva som kan gjøres og ikke gjøres ved «[...] *possesses truth by way of affirmation or denial*»⁶⁷². I forhold til dette aristoteliske perspektivet på sant og ikke-sant kan evidensbasert praksis være kunnskap som kan skille mellom hva som kan gjøres og ikke gjøres ved å ta utgangspunkt i kunnskap om hva som virker og ikke virker.

Den praktiske dømmekraften *fronesis* er orientert mot overveielse, det å rådføre seg med seg selv, refleksjon og praktisk klokskap. Aristoteles diskuterer intellektuell og moralsk *arete* i *Den Nikomakiske etikk*. Først og fremst skiller Aristoteles ut *fronesis*, som både moralsk kunnskap og praktisk dømmekraft. *Fronesis* er sentral i situasjoner i *praxis*, og kan ikke skilles fra *praxis* som innebærer at handling er et mål i seg selv.

Aristoteles var ikke den første som stilte spørsmål ved *fronesis*. *Fronesis* var utgangspunktet for skillet mellom teoretisk kunnskap (*episteme*) og praktisk kunnskap, men som på samme tid dannet en forbindelse mellom *fronesis* og *sophia* (filosofisk visdom). Det er forskjell mellom *episteme* og *sophia* på den måten at *episteme* er teoretisk kunnskap, og *sophia* er filosofisk visdom eller vitenskapelig klokskap. *Fronesis* er praktisk klokskap og *techne* er praktisk kunnen og gjøren. *Episteme* er teoretisk kunnskap. *Sophia* går utover den teoretiske kunnskapen ved at visdom alltid allerede retter seg mot et universelt aspekt som ikke oppnår en bestemt partikulær sannhet som kan brukes til noe i etterkant. Det er umulig å trekke en linje mellom *sophia* og praktisk kunnen og gjøren. Noe som også er et kjennetegn ved *fronesis*. Forskjellen mellom *sophia* og *fronesis* dreide seg ikke om skillet mellom sann og sannsynlig. Det sanne var på en måte ikke synlig hverken innenfor *fronesis* og *sophia*. *Fronesis* og *sophia* innebar tenkning og refleksjon som ikke direkte førte til spesifikke tiltak, praktiske konsekvenser eller virkninger utover kunnskapen i seg selv. Hverken praktisk dømmekraft eller filosofisk klokskap/visdom var kunnskap om produksjon.

Kunnskapsformene hadde ikke et mål om å forandre verden ved å legge til rette for funksjonelle innretninger for å kunne skape endring. Målet var heller motsatt ved at mennesket beveget seg selv i forsøket på å forstå, i stedet for å forandre terrenget for å kunne skape den riktige forståelsen som allerede var bestemt. Virkeligheten ble på denne

⁶⁷¹ NE 1140b 20-21.

⁶⁷² NE 1139b 16.

måten ikke konstruert for å kunne korrespondere med det som allerede var bestemt. Verden kunne ikke beherskes og mennesket var seg selv nok.

Heraklit, som levde i år 500 f.Kr. var en av de første filosofene som undret seg over *fronesis*, hva slags kunnskap *fronesis* kunne være, og den rollen denne kunnskapen spilte i menneskets liv. Aristoteles forsøkte kanskje å definere *fronesis* på samme måte som han definerte *episteme* og *techne*. Det å definere *fronesis* var en større utfordring enn det å bestemme hva som kjennetegner *episteme* og *techne*. *Fronesis* egnet seg ikke som vitenskapelig kunnskap som kunne plasseres innenfor bestemte rammer. *Fronesis* var ingen vitenskap om de fysiske tingene, men kunnskap i det menneskelige praktiske livet. Aristoteles skilte ut *fronesis* fra *fysis* og la grunnlaget for *fronesis* som ikke-teoretisk kunnskap om det å vite hva som må gjøres som en forutsetning for et godt liv i *polis*. Det var ikke en bestemt ytre framstilling som la grunnlaget for *fronimos*, men egen tenkning og refleksjon i det foranderlige livet.

Forståelsen av *fronesis* var i begynnelsen knyttet til menneskets kroppslige *fysis*. *Fronesis* fantes i kroppen som en del av den menneskelige natur og det å være menneske. Det vil si at mennesket var født med *fronesis* som en del av vår *fysis*. *Fronesis* var imidlertid ikke en fast og uforanderlig kunnskap. Heraklit fant ut at *fronesis* var både *logos* og klokskap, og en kunnskap som dreide seg om sammenhengen mellom fellessansen *logos* og det kloke mennesket. Aristoteles fant ut at det ikke kunne finnes noen metode for *fronesis*, en metode for det å utvikle *fronimos*, eller at *fronesis* kunne være en metode for det å vite hvordan utvikle praktisk dømmekraft.

Det kan være vanskelig å plassere *fronesis* innenfor et regime som er opptatt av å definere sannheter på forhånd. *Fronesis* har ingen plass innenfor vitenskapelig forutsetthet, men kan være en kunnskap hvor refleksjon i seg selv er et mål i forhold til det som kan være annerledes. Ikke med utgangspunkt i en bestemt viten, eller gjennom det å anvende refleksjon som formel på hvordan man kunne produsere en komplett og fullstendig forståelse. Men gjennom *logos*, rasjonell tenkning og det å tenke selv som en forutsetning for *prohairesis*⁶⁷³, kjernen i *fronesis*. *Fronesis* er ikke først og fremst kunnskap som det kan gripes til i uforutsette situasjoner. *Fronesis* orienterer seg innenfor det «forutsette» i form av

⁶⁷³ NE 1112a 16. «What is chosen before other things»

forforståelsen og møter situasjonen med dette perspektivet. I en situasjon vi befinner oss i kan vi forstå annerledes i forhold til vår forforståelse. På denne måten springer det uforutsette ut av forforståelsen vi forstår annerledes som noe vi ikke visste på forhånd.

Fronesis har gjennom tiden blitt tolket og forstått på mange vis. *Fronesis* har blitt forsøkt delt opp i mange ulike forståelser for å finne ut av hva *fronesis* er. Det store spørsmålet er hvilke praktiske konsekvenser som kan trekkes ut av *fronesis*. Hva kan *fronesis* brukes til? For å kunne finne svaret på dette spørsmålet kan *fronesis* defineres som *episteme* som kan legge grunnlaget for hvilke metoder som kan egne seg for å utvikle *fronesis* til å bli den sanne, berettigede tro på hva praktisk klokskap er. *Fronesis* er ingen *episteme* av den grunn at handlingene ikke følger epistemiske spor, ikke *techne* på grunn av at *techne* har et annet mål som er forskjellig fra handlingen (*poiesis*). *Fronesis* er «[...] *action, for good action itself is its end*»⁶⁷⁴. Hvordan er det mulig på vitenskapelig vis å produsere metoder for handlinger som er et mål i seg selv? Som en følge av en slik epistemologi ville man måtte skille *fronesis* fra *praxis* og *etos*. Noe som kan legge grunnlaget for det å splitte opp *fronesis* og plukke ut de delene som passer best i forhold til mål-middel rasjonalitet.

Fronesis kan bli forstått som hovedbudskapet i Aristoteles' etikk. Hva slags kunnskap er *fronesis*? *Fronesis* er hverken *episteme* eller *techne*. Hva var det som gjorde at Aristoteles skilte ut *fronesis* fra *episteme* og *techne* som en egen intellektuell kunnskap? Var det fordi at han ville mene noe annet enn Platon, eller forsto Aristoteles at *fronesis* var en helt særegen kunnskap som var kjernen i menneskets dannelsesprosesser i *praxis*? Aristoteles hevder eksplisitt i *Den Nikomakiske etikk* at *fronesis* ikke er «*rules or rational principles [...] forms of scientific knowledge*»⁶⁷⁵. *Fronesis* henter ikke prinsipper fra *episteme* og *techne* for å kunne vite hva som må gjøres. *Fronesis* innebærer i seg selv et rasjonelt prinsipp og dette er forutsetningens *arche* (opphav) som alltid allerede både ligger i forgrunnen, i refleksjonen og i horisonten i *praxis*.

Når det gjelder *episteme* og *techne* er det forholdsvis enkelt å finne dekkende begreper i en oversettelse. *Episteme* er teoretisk viten og *techne* er ferdigheter og håndverk. Hva med *fronesis*? *Fronesis* består av mye, det vil si vår egen kunnskap om oss selv og livet, som er fullstendig hver dag. Så i den forstand så består ikke *fronesis* av noe bestemt innenfor et

⁶⁷⁴ NE 1140b 7.

⁶⁷⁵ NE 1144b 27-28.

avgrenset kunnskapsområde. Men *fronesis* i seg selv består. Det sier seg selv at det å definere *fronesis* og gi denne kunnskapen et bestemt innhold er så å si umulig uten at *fronesis* blir omformet til metode. Tenk om det fantes en metode som kunne vise hvordan man kan bli en *fronimos*! Det er enklere å snakke om den tenkningen som ivaretar *fronesis*, for eksempel *sophrosyne*, *bouleusis*, *sunesis* og *prohairesis*. *Fronesis* er på samme tid kunnskap om hva vi kan gjøre som vi ikke kan vite noe bestemt om på forhånd, når det er noe som må gjøres. *Fronesis* er alltid i en mellomposisjon i sonderingen mellom det vi kan vite noe om og det vi ikke vet, kanskje en form for *doxa*, som Aristoteles kaller for «*that part which forms opinions*»⁶⁷⁶ som «*a course of reasoning*»⁶⁷⁷. I følge Aristoteles er *fronesis* som «opinion» mer enn *doxa*. *Doxa* kan glemmes. Ofte er det slik med *doxa* at denne kunnskapen endrer seg ved at vi kan skifte mening om en sak av en eller annen kanskje proposisjonell grunn. Vi kan ikke på samme måte skifte ut oss selv, det vil si vår kunnskap om oss selv og livet (vår *hexis*) av en eller annen proposisjonell grunn.

Fronesis og etisk kunnskap er ikke kunnskap som vi har og kan bruke for å styre oss inn mot en handling som har en bestemt etisk merkelapp. Det kan nesten bli det samme som å kjøpe et «etisk» produkt, anvende dette produktet, og i neste omgang kunne framstille seg selv som etisk. *Fronesis* er kunnskap som i seg selv hver gang fortsetter å være *hexis* (karakter) «*without qualification good [...] the one quality, practical wisdom. [...] it is the virtue of the part of us in question. [...] the choice will not be right without practical wisdom any more than without virtue. [...] [fronesis] provides for its coming into being; it issues orders for its sake, but not to it*»⁶⁷⁸. *Fronesis* forutsetter ikke god karakter (*hexis*) som om dette skulle være en disposisjon vi har av natur. Det vil si *fysis*. I følge Aristoteles ville det bety det samme som at politisk klokskap styrer over gudene.

Det kan være vanskelig å finne en oversettelse av begrepet *fronesis* som fullt ut er dekkende. Derfor finnes det mange ulike ord for *fronesis*, både på norsk og engelsk. For eksempel «practical reasoning», «practical wisdom», «prudence» og «moral insight». I McKeons (1941) oversettelse av *Den Nikomakiske etikk* brukes begrepet «practical wisdom». J.A.K. Thomson (1953) oversetter *fronesis* med «prudence» eller «practical wisdom». I Anfinn Stigens (1999) oversettelse av *Den Nikomakiske etikk* oversettes *fronesis* med klokskap, «*Klokskap må da*

⁶⁷⁶ NE 1140b 27.

⁶⁷⁷ NE 11140b 26

⁶⁷⁸ NE 1145a 1-5, a 9-10.

*nødvendigvis være en holdning med en sann mening angående menneskelige goder som er oppnåelige ved handling»⁶⁷⁹. De mange oversettelsene av *fronesis* kan vise at denne kunnskapen er en sammensatt klokskap som gis ulike tyngdepunkt. Tyngdepunktene veksler mellom praktisk rasjonalitet, praktiske klokskap og innsikt, og moralsk kunnskap. Det er verdt å merke seg at det ikke er store sprik mellom tyngdepunktene, og de går ikke i ulike retninger for å dekke spesielle behov. Men tyngdepunktene mellom den riktige tenkningen, det rasjonelle aspektet, moralsk *arete*, valg og handling kretser rundt kjernen i *fronesis*. Kjernen i *fronesis* er en mellomposisjon som de ulike tyngdepunktene må sikte seg inn mot.*

4.1 *Fronesis* i *Den Nikomakiske etikk*.

Fronesis er en kombinasjon av intellektuell *arete* og moralsk *arete* «[...] *good action* [...] *cannot exist without a combination of intellect and character*»⁶⁸⁰, “[...] *a true and reasoned state of capacity to act with regard to human goods*”⁶⁸¹. Det vil si en kombinasjon mellom intellektuell *arete* (kunnskap) og moralsk *arete* (kunnskap) som har en helt spesiell betydning i forhold til kunnskapsformen *fronesis* og for eksempel «temperance»⁶⁸² som kan bety takt og det passende som en generell kunnskap innenfor et universelt mål. I en partikulær situasjon vi befinner oss i vil takt (moralisk *arete*) få en «praktisk» (etisk) relevans gjennom spørsmålet om hva som er det riktige å gjøre. I forholdet mellom universell kunnskap og en partikulær situasjon er *fronesis* det rasjonelle prinsippet som kan skille ut hva som må gjøres gjennom forståelse. Forståelsen er et resultat av *fronesis* hvor den universelle kunnskapen om for eksempel «temperance» danner et utkast for hva som er det riktige å gjøre i en partikulær situasjon. Forståelse i denne sammenhengen er et resultat av en partikulær situasjon, og handlingen er som et mål i seg selv et resultat av denne forståelsen. Uten den indre sammenhengen mellom universell kunnskap og partikulær situasjon i en situasjon vi befinner oss i kan universell kunnskap om «temperance» (takt) bli forstått som en universell ide som på samme tid ville være avhengig av en metode (*techne*) for å kunne realisere ideens mål. *Fronesis* er kunnskap og forståelse i forhold til hva som må gjøres som står på egen grunn uten innspill fra de vitenskapelige kunnskapsformene *episteme* og *techne*.

⁶⁷⁹ Stigen 1999, s. 101. A. Stigen oversetter *episteme* med begrepet viten, *techne* med begrepet kunnen, *sophia* med begrepet visdom, og *nous* med fornuft som gjelder bestemte grenser for vår viten, som man ikke har en begrunnet mening om.

⁶⁸⁰ NE 1139a 34-35.

⁶⁸¹ NE 1140b 20-21.

⁶⁸² NE 1140b 9-12.

Episteme og *techne* kan bli forstått som kunnskapsformer som produserer former for praktisk kunnskap, for eksempel evidensbasert praksis og kunnskap om hva som virker, for å oppnå bestemte mål. *Fronesis* kan i motsetning til *episteme* og *techne* bli forstått som praktisk kunnskap om hva som må gjøres og er i seg selv et resultat av hvordan vi kan forstå «temperance» i en partikulær situasjon. Refleksjon og forståelse i sammenheng er sentralt i *fronesis* i forhold til hva som må gjøres «*what is to be done*»⁶⁸³. Forståelse som et resultat av *episteme* og refleksjon som en metode i *techne* er sentrale prosesser i forhold til evidensbasert kunnskap om hva som virker. Spørsmålet om *hva* er felles for disse to ulike tilnærmingene til handling. Dette er spørsmål som umiddelbart dukker opp i min horisont og som jeg vil komme tilbake til i avhandlingens siste kapittel.

I følge *Den Nikomakiske etikk* er *fronesis* en intellektuell kunnskapsform. *Fronesis* er den praktiske dømmekraftens og klokskapens *logos* og rasjonelle tenkning. *Fronesis* er ikke bare tenkning, men også praktisk kunnskap. *Fronesis* er «[...] *good action is itself its end*»⁶⁸⁴. *Fronesis* er ikke teoretisk kunnskap og ikke *techne*.⁶⁸⁵ *Fronesis* er karakterisert ved «[...] *a reasoned and true state of capacity to act with regard to human goods. [...] practical wisdom is a virtue and not an art*»⁶⁸⁶. *Fronesis* er ikke skaper av kunsten om det å vite hvordan gjøre noe. *Fronesis* er «action» handling, og ikke «making». *Praxis* har en spesiell betydning ved at handling er et mål i seg selv. *Praxis* er handlingsformen i *fronesis*. *Poiesis* er «making» og handlingsformen i *techne* i form av produksjonsprosesser. Denne forskjellen er sentral og innebærer det viktigste skillet mellom *episteme*, *techne* og *fronesis*. *Fronesis* er handling og ikke produksjon. *Fronesis* er en kunnskap som ikke kan styres etter bestemte partikulære mål for å oppnå et bestemt resultat.

Fronesis er ikke kunnskap om praksis og det å vite hvordan gjøre noe i form av «knowing how» og «knowing that»⁶⁸⁷. *Fronesis* er ikke en praktisk kunnskapsform forstått som kunnskap om en bestemt praksis, eller praksiskunnskap i praksis. *Fronesis* er praktisk kunnskap som har livet og menneskets væren som mål. Det er forskjell mellom praktisk kunnskap om hva, og praktisk kunnskap om hvordan. *Fronesis* er kunnskap som ikke er

⁶⁸³ NE 1143a 9.

⁶⁸⁴ NE 1140b 7. «good action» er det samme som *fronesis/praxis*.

⁶⁸⁵ NE 1140b 1-4. *Fronesis* «[...] *cannot be scientific knowledge nor art; not science because that which can be done is capable of being otherwise, not art because action and making are different kind of things*».

⁶⁸⁶ NE 1140b 20-21, 1140b 25.

⁶⁸⁷ Anti-intellektualisme og intellektualisme.

avhengig av vitenskapelig kunnskap for å forstå hva som kan være det riktige å gjøre. *Fronesis* er ikke kunnskap som må ha et vitenskapelig fotfeste for å kunne «virke». I følge Aristoteles er *techne*, *episteme* og *fronesis* kunnskapsformer som retter seg mot et mål og som gjennom rasjonell tenkning forsøker å oppnå noe som er sant i forhold til kunnskap. *Episteme* har teoretisk kunnskap som mål. *Techne* har produktet som mål, og i *fronesis* er handlingen et mål i seg selv som moralsk *arete*. *Arete* «[...] is a standard which determines the mean states which we say are intermediate between excess and defect, being in accordance with the right rule»⁶⁸⁸. I følge Aristoteles er denne mellomposisjonen ikke tilstrekkelig i seg selv i forhold til den kunnskapen som er nødvendig for å vite hva som må gjøres. «[...] we should not know what sort of medicine to apply to our body [...] and which agree with the practice of one who possesses the art»⁶⁸⁹. *Techne*, *episteme* og *fronesis* er kunnskapsformer som reguleres av mellomposisjonen. Men mellomposisjonen gjør seg gjeldende på forskjellige måter i forhold til det som er kunnskapsformenes karakter, det vil si i forhold til «the subject-matter»⁶⁹⁰. Vitenskapelig kunnskap i *episteme* og *techne*, og moralsk *arete*⁶⁹¹ i *fronesis*. Dette kan bety at *episteme* og *techne* beveger seg mellom ekstrem og ikke-ekstrem når det gjelder vitenskapelig og produktiv kunnskap. *Fronesis* beveger seg mellom ekstrem og ikke-ekstrem i forhold til moralsk *arete* og menneskets kunnskap om seg selv i det praktiske livet. De to ulike formene for kunnskap er forskjellig. Kunnskap i forhold til *episteme* og *techne* er en *arete* som mennesket på ulike måter kan produsere ved hjelp av kunnskap. Denne formen for kunnskap kan mennesket forholde seg til, undersøke, observere, måle, kvalitetssikre, eksperimentere med for å produsere enten teoriens eller produktets «karakter». Denne vitenskapelige kunnskapen sammenligner Aristoteles med matematikk og befinner seg innenfor området *fysis*. Moralsk *arete* er ikke en kunnskap som mennesket har eller kan forholde seg til for å kunne produsere sin egen karakter, eller produsere seg selv som et bestemt menneske. Moralsk *arete* er *etos* i motsetning til *fysis*. *Fronesis* er kunnskapsformen hvor moralsk *arete* og *etos* er et universelt mål. Det helhetlige forholdet mellom det universelle og det partikulære står i forhold til [...] «the subject-matter» [...] *We must act in accordance to the right rule is a common principle.*

⁶⁸⁸ NE 1138b 23-25.

⁶⁸⁹ NE 1138b 30-33.

⁶⁹⁰ NE 1104a 1.

⁶⁹¹ NE 1106a 10-11. Moralsk *arete* er i seg selv "states of character"; *The virtues [...] is that they should be states of character*.

*But this must be agreed upon beforehand, that the whole account of matters of conduct must be given in outline and not precicely. [...] the accounts we demand must be in accordance with the subject-matter*⁶⁹². Moralsk *arête* er ikke nøyaktig bestemt på forhånd, men har form som et utkast. Dette utkastet blir forstått i forhold til en partikulær situasjon gjennom *fronesis*, og moralsk *arete* er et resultat av denne partikulære situasjonen.

I følge *Den Nikomakiske etikk* er *fronesis* ikke først og fremst førstepersons kunnskap gjennom det å forstå begrepet *fronesis* på en komplett og fullstendig måte, men motsatt [...] *by doing the acts that we do in our transactions with other men we become just or unjust*⁶⁹³. *Fronesis* har en helt annen mening som har opphav i hvordan vi kan forstå *fronesis* i sammenheng med en felles forståelse i forhold til livet generelt. «*Regarding practical wisdom we shall get at the truth by considering who are the persons we credit with it. Now it is thought to be the mark of a man of practical wisdom to be able to deliberate well about what is good and expedient for himself, not in some particular respect, but about what sorts of thing conduce to the good life in general*»⁶⁹⁴. Kanskje er det slik at vi forstår vår egen *fronesis* gjennom det å handle i et fellesskap med andre. *Fronesis* kan forstås kunnskap i form av refleksjon i forhold til et godt mål og hvor dette målet ikke er et objekt som kan realiseres i sammenheng med *techne*. «*This is shown by the fact that we credit men with practical wisdom in some particular respect when they have calculated well with a view to some good end which is one of those that are not the object of any art*»⁶⁹⁵.

I *Den Nikomakiske etikk* bok VI er *fronesis* ikke bare *fronesis*. Slik jeg forstår *fronesis* er denne kunnskapsformen satt sammen av ulike former for tenkning. Aristoteles skriver om *episteme*, *techne* og *fronesis* som alle er «*reasoned state*» på hver sin måte. Men *fronesis* er mer enn bare fornuft «*reasoned state*» og går utover *episteme* og *techne* som begrenser seg i forhold til bestemte mål. I følge Aristoteles er det noen forutsetninger i forhold til *fronesis* i form av ulike former for tenkning som hverken er teoretisk eller teknisk, men som dreier seg om den praktiske dømmekraften. Jeg forstår den praktiske dømmekraften som *sophrosune*⁶⁹⁶ *sunesis*⁶⁹⁷, *nous*⁶⁹⁸, (forståelse), *judgement*⁶⁹⁹ (dømmekraft) og *experience*⁷⁰⁰

⁶⁹² NE 1104a 1.

⁶⁹³ NE 1103a 6-8, 1103b 15.

⁶⁹⁴ NE 1140a 24-28.

⁶⁹⁵ NE 1140a 28-30.

⁶⁹⁶ NE 1140b 9.

⁶⁹⁷ NE 1142b 1-20.

(erfaring), *deliberation*⁷⁰¹ (overveielse) og *cleverness*⁷⁰² (effektivitet) i forhold til en partikulær situasjon jeg befinner meg i.

4.1.1 *Sophrosune* og *sunesis*.

Aristoteles viser til Perikles som gjennom praktisk dømmekraft tok de gode beslutningene. «*Pericles and men like him have practical wisdom, viz. Because they can see what is good action for themselves and what is good for men in general. [...] we call temperance (sophrosune) by this name; we imply that it implies one's practical wisdom*»⁷⁰³. Perikles forstår hva som er bra for seg selv, og hva som er bra for mennesker generelt i sammenheng, og ikke hver for seg. Dette kaller Aristoteles for *sophrosyne* («temperance»)⁷⁰⁴. *Sophrosune* innebærer forståelse for hva som kan være det gode og det passende mellom ekstrem og ikke-ekstrem. *Sophrosune* er både et partikulært og et universelt mål innenfor en partikulær sammenheng, og *sophrosune* innebærer *fronesis*. *Sophrosune* er moralsk *arete* og kan sammenlignes med begrepet takt i forhold til *sunesis*.

Sunesis er forståelse i forhold til det partikulære innenfor en større sammenheng. “*Understanding, also, and goodness of understanding, in virtue of which men are said to be men of good understanding, are neither entirely the same as opinion or scientific knowledge (for at that rate all men would have been men of understanding), nor are they one of the particular sciences*”⁷⁰⁵. *Sunesis* er ikke vitenskapelig kunnskap. God forståelse er ikke det samme som å gripe til en vitenskapelig sannhet selv om et slikt grep ofte kan forstås som forståelse. Forståelse dreier seg om overveielse og om spørsmålet «*what is to be done*»⁷⁰⁶. Forståelse innenbærer refleksjon, og forståelsen er et grunnlag for den praktiske

⁶⁹⁸ NE 1142a 12-32.

⁶⁹⁹ NE 1143a 20-35.

⁷⁰⁰ NE 1143b 1-16.

⁷⁰¹ NE 1142a 32-35, 1142b 1-35.

⁷⁰² NE 1144a 12-35, 1144b 1-15.

⁷⁰³ NE 1140b 9-12.

⁷⁰⁴ «Temperance» kan være en form for takt og forståelse for det passende.

⁷⁰⁵ NE 1142b 35- 1143a 18. [...] For understanding is neither about things that are always and are unchangeable, not about any and every one of the things that come into being, but about things which may become subjects of questioning and deliberation. [...] but understanding and practical wisdom are not the same. For practical wisdom issues commands, since its end is what ought to be done or not to be done; but understanding only judges. [...] so understanding is applicable [...] about matters with which practical wisdom is concerned – and of judging soundly; for well and soundly are the same thing. And from this has come the use of the name understanding in virtue of which men are said to be of good understanding, viz. from the application of the word to the grasping of scientific truth; for we often call such grasping understanding”.

⁷⁰⁶ NE 1143a 9.

dømmekraften som i følge Aristoteles er et utgangspunkt for det som er passende i form av «*sympathetic judgement*»⁷⁰⁷. *Sunesis* er ikke et objekt for det uforanderlige eller *techne* i forhold til “[...] *what ought to be done*”⁷⁰⁸. *Sunesis* dreier seg om «[...] *about things which may become subjects of questioning and deliberation. [...] about the same objects as practical wisdom; but are not the same. For practical wisdom issues commands, since its end is what ought to be done or not to be done; but understanding only judges. Understanding is identical with goodness of understanding*”. *Sunesis* er en holdning i forhold til hva som kan ligge til grunn for god forståelse. Denne holdningen er forskjellig fra det å skaffe seg en bestemt forståelse. I følge Aristoteles er *sunesis* forståelsen i forhold til en partikulær situasjon “*The man of practical wisdom must know particular facts, but understanding are also concerned with things to be done, and these are ultimates*”⁷⁰⁹. Hva mener Aristoteles med “ultimates”?

4.1.2 *Nous*.

I følge Aristoteles er *nous* en intellektuell kunnskapsform. *Nous* kan bli forstått som fornuft som skiller ut det ultimate i en partikulær situasjon. [...] *the man of practical wisdom must know particular facts [...] concerned with things to be done and these are ultimates [...] And intuitive reason is concerned with the ultimates in both directions. [...] intuitive reason involved in practical reasonings grasps the last and variable fact, i.e. the minor premiss*”⁷¹⁰. *Nous* skiller ut det partikulære innenfor en større sammenheng og har blikk for både det universelle og det partikulære. *Nous* forholder seg til «*the subject-matter*”⁷¹¹ både innenfor teoretisk og praktisk kunnskap. Sammenhengen mellom *fronesis* og *nous* kan forstås som forholdet mellom det ultimate partikulære, det universelle og målet «[...] *concerned with the ultimate particular fact. [...] to indicate the truth roughly and in outline [...] and reasoning with a view to an end*”⁷¹². *Nous* er i følge Aristoteles ikke like enkelt å gjøre rede for gjennom forklaringer.

⁷⁰⁷ NE 1143a 23.

⁷⁰⁸ NE 1143a 9.

⁷⁰⁹ NE 1143a 35.

⁷¹⁰ NE 1143a 30-35, b 3-5.

⁷¹¹ NE 1104a 1.

⁷¹² NE 1142a 24., 1139a 34.

4.1.3 “Cleverness”⁷¹³.

I følge Aristoteles er “cleverness” en evne som er karakterisert ved «[...] *cleverness; and this is such as to be able to do the things that tend towards the mark we have set before ourselves, and to hit it*»⁷¹⁴. Jeg forstår «cleverness» i forhold til *fronesis* på den måten at det viktigste er ikke alltid at vi skal nå et mål for enhver pris. Kanskje dukker det opp noe uforutsett underveis som gjør at vi ikke når målet vi har sett for oss, og må endre kursen for at målet skal bli riktig. Det er når evnen til det å ville nå målet går utover *fronesis* at det hele mister sin sammenheng med moralsk *arete*. Aristoteles beskriver forholdet mellom “cleverness” og *fronesis* på en karakteristisk måte [...] *For in speaking of a man’s character we do not say that he is wise or has understanding, but that he is good-tempered or temperate*”⁷¹⁵. “Cleverness” kan som en evne bli forstått som det å ha klokskap og det å sette seg et mål som kan vise at beslutningene var kloke. Det er mulig å være flink til å være klok, og det å ikke nå et mål kan bli forstått som ikke-klokt. Denne formen for “klokskap” er det motsatte av *fronesis* «[...] *the cleverness is mere smartness. [...] and this eye of the soul acquires its formed state not without the aid of virtue*»⁷¹⁶. *Fronesis* betyr ikke det samme som å være smart, og kan ikke bli forstått som ekspertisen for de smarte. “Cleverness” kan være et eksempel på Bengson og Moffetts (2011) formel CC (εωφ), oppskriften på «action-guidingness»⁷¹⁷ for å kunne nå et mål som er satt. Denne formen for «cleverness» utelater moralsk *arete*.

4.1.4 Refleksjon «deliberation»

I følge Aristoteles er refleksjon (deliberasjon) grunnleggende i *fronesis*. Refleksjon i *fronesis* er en annen form for refleksjon enn håndverkerens vurderinger og refleksjoner, og er karakterisert ved at «[...] *men of practical wisdom to have deliberated well, excellence in*

⁷¹³ NE 1144a 25.

⁷¹⁴ NE 1144a 25-26.

⁷¹⁵ NE 1103a 6-8, 1103b 15.

⁷¹⁶ NE 1144a 27, a 30-31.

⁷¹⁷ Bengson og Moffett 2011, s. 193. I denne avhandlingen se kapittel 3.2.7. Formelen CC (εωφ) står for et begrep ε for en måte ω å gjøre φ på som er korrekt og komplett. Om denne handlingen er komplett (complete) kan diskuteres. Kanskje den heller kan defineres som ufullstendig (incomplete) i forhold til moralsk *arete*, *fronesis* og *energeia*? Formelen CC (εωφ) produserer en handling som i seg selv er et produkt og et bestemt telos. Formelen CC (εωφ) skaper en *eidos* med arche i *episteme* og *techne*. Spørsmålet er om denne formelen kan «produsere» menneskets danning, eller være rettesnor i lærerens dannelsesprosess fram mot en bestemt *eidos*?

*deliberation will be correctness with regard to what conduces to the end of which practical wisdom is the true apprehension*⁷¹⁸. Refleksjonen er et forhold mellom moralsk arete, «the subject-matter», den partikulære situasjon og vår universelle kunnskap (forforståelsen). Refleksjonen er et mål i forhold til handling som et mål i seg selv og ikke et annet mål som gir bestemte effekter.⁷¹⁹ En lov, teoretisk kunnskap eller utdanningspolitiske føringer uten refleksjon kan sette oss inn i en situasjon hvor det å vite hvordan sette teoriens prinsipper i funksjon blir det eneste alternativet for refleksjon i form av å velge den metoden som kan oppnå teoriens mål. Det å bli satt inn i en slik situasjon sikter seg inn mot teoriens skyfrie perspektiver, som kan skyggelegge vår egen horisont. Kan en slik utstråling gjøre oss blind for det å reflektere over vår holdning til det som er det riktige å gjøre? Det er vår refleksjon⁷²⁰ og *boulesis*; rådføring med oss selv i forhold til rådføringen med andre, som kan sette vår forståelse på prøve i en partikulær situasjon vi befinner oss i. Refleksjon og *boulesis* er i seg selv rasjonell tenkning «[...] *excellence in deliberation involves reasoning*»⁷²¹. Om refleksjon skriver Aristoteles at dette dreier seg om «[...] *correctness of thinking, [...] in searching for something*»⁷²². Refleksjon dreier seg ikke om valg av de riktige midlene, ikke om «cleverness», men om hva som må gjøres i forhold til det riktige tidspunktet, i forhold til hvem, handling, og i forhold til målet. Refleksjon er ikke en kvalitet som kan utføres etter bestemte retningslinjer eller metoder. Refleksjon i forhold til *fronesis* er i seg selv moralsk arete. Refleksjonen er *praxis* og et mål i seg selv «[...] *excellence in deliberation is a certain correctness in deliberation. [...] that which tends to attain what is good. [...] rightness with regard to the expedient – rightness in respect both of the end, the manner, and the time*»⁷²³. Refleksjon kan sammenlignes med en holdning i forhold til den riktige tenkningen «a certain correctness in deliberation».

Refleksjon som den riktige tenkningen er ikke en bestemt kvalitet som kan måles i forhold til hva som er en fullstendig og komplett riktig forståelse av begrepet refleksjon. I forhold til

⁷¹⁸ NE 1142b 32-35.

⁷¹⁹ NE 1142b 16-35. «[...] *excellence in deliberation is a certain correctness in deliberation. [...] that which tends to attain what is good. [...] rightness with regard to the expedient – rightness in respect both of the end, the manner, and the time. [...] it is characteristic of men of practical wisdom to have deliberated well, excellence in deliberation will be correctness with regard to what conduces to the end of which practical wisdom is the true apprehension*».

⁷²⁰ NE 1142b 33 «[...] *excellence in deliberation; the man of practical wisdom*». NE 1142b 13 [...] *excellence in deliberation involves reasoning*».

⁷²¹ NE 1142b 13.

⁷²² NE 1142b 14-15.

⁷²³ NE 1142b 16-35.

fronesis finnes ingen bestemte kriterier for kvalitet [...] *there is no such excellence in practical wisdom; and in art he who errs willingly is preferable, but in practical wisdom, as in the virtues, he is the reverse. [...] practical wisdom is a virtue and not an art*". *Fronesis* kjennetegnes ved "*That part which forms opinions; for opinion is about the variable [...] But yet it is not only a reasoned state; this is shown by the fact that a state of that sort may be forgotten but practical wisdom cannot*"⁷²⁴. "Opinions" har ikke opphav i vitenskapelig kunnskap men «opinions» dreier seg om vår mening og forståelse. «Opinions» kan være resultat av en refleksjon. Vitenskapelig kunnskap om refleksjon legger grunnlaget for en bestemt form på refleksjon og begrenser refleksjon i forhold til *eidos* som danner rammene for refleksjon. «*Practical wisdom is concerned with things human and things about which it is possible to deliberate; for we say this is above all the work of the man of practical wisdom.*"⁷²⁵. *Fronesis* er ikke en kunnskapsform som kan garantere på forhånd at en refleksjon blir riktig eller hva refleksjonen ender opp i.⁷²⁶ Refleksjon kan sammenlignes med dialogen i forhold til det å rådføre seg med seg selv (*bouleusis*) og situasjon.

4.1.5 Det «passende»

Kunnskap om det passende «*temperance*»⁷²⁷, som er en moralsk *arete*, kan ikke sammenlignes med kunnskap i *techne*. «*Temperance*» er i følge Aristoteles «[...] *a state of mind*»⁷²⁸. Gjenstander som er produsert som en følge av kunnskap i *techne* har sine egne målestokker og standarder i seg selv. Produktet kan bevise om standarden holder mål i forhold til *eidos*, «*so it is enough for them to be turned out with a certain quality of their own*»⁷²⁹. «*Temperance*» (det passende), «*liberality*»⁷³⁰ og takt er eksempel på moralsk *arete* og har ingen bestemte navn i forhold til en apertikulær situasjon og ingen bestemt kvalitet

⁷²⁴ NE 1140b 20-30.

⁷²⁵ NE 1141b 8-10, b 14-16. [...] *Nor is practical wisdom concerned with universals only – it must recognize the particulars; for it is practical, and practice is concerned with particulars*".

⁷²⁶ NE 1144a 14-20. «[...] *people who do just acts are not necessarily just, i.e. those who do the acts ordained by the laws either unwillingly or owing to ignorance or for some other reason and not for the sake of the acts themselves (though, to be sure, they do what they should and all the things that the good man ought), so is it, it seems, that in order to be good one must be in a certain state when one does the several acts, i.e. one must do them as a result of choice and for the sake of the acts themselves*".

⁷²⁷ «*Temperance*» tilhører moralsk *arete*; «*the mean is temperance*» NE 1107b 5. "*the intermediate person has no name*" NE 1107b 30. "good-tempered [...] good temper" NE 1108a 6. «*Temperance*» er ikke en intellektuell kunnskapsform, men er en etisk kunnskap.

⁷²⁸ NE 1103a 9.

⁷²⁹ NE 1105a 26.

⁷³⁰ NE 1103a 6.

som kan definere om menneskets handling er passende på forhånd, og som kan føres tilbake til *eidos* for det passende eller prinsippene for takt. «Det passende» kan i følge Aristoteles bli forstått på denne måten «*But virtuous acts are not done in a just or temperate way merely because they have a certain quality, but only if the agent also acts in a certain state, that is, (1) if he knows what he is doing, (2) if he chooses it, and chooses it for its own sake, and (3) if he does it from a fixed and permanent disposition. Now these are not reckoned as necessary qualifications for the arts*»⁷³¹. Det er for eksempel slik at vi ønsker å være frisk og ikke syk. Det kan også være slik at vi ønsker å være glad, men vi kan ikke velge ulike metoder som virker slik at vi blir glade. I følge Aristoteles er glede «[...] *final without qualification that which is desirable in itself and never for the sake of something else*»⁷³². Det var kanskje filosofen Eudoxus⁷³³ som først forsto at enhver handling er ment å sikte mot de gode intensjonene som et overordnet mål. Aristoteles forteller om Eudoxus i *Den Nikomakiske etikk* i bok X. Fenomenet glede, den menneskelige sansen, har ikke opphav i kunnskap om glede, og denne kunnskapen kan ikke læres først og gjøres funksjonell etterpå. «*Eudoxus thought pleasure was good because he saw all things, both rational and irrational, aiming at it, and because in all things that which is the object of choice is what is excellent, and that which is most the object of choice the greatest good. [...] for each thing, he argued finds its own good, as it finds its own nourishment; and that which is good for all things and at which all aim was the good*»⁷³⁴. Glede i seg selv er ikke noe vi velger for å oppnå andre utenforliggende mål. Kanskje glede er en del av en felles sans? Ikke på den måten at glede er et positivt politisk begrep, men mer en passende posisjon mellom det ekstreme og det ikke-ekstreme. I det greske polis var mennesket forstått som politisk på den måten at mennesket var en del av et fellesskap som la grunnlaget for at polis ble styrt på beste måte. I denne tiden var kanskje glede både et politisk og humanistisk begrep på samme måte som at *fronesis* også kunne være politisk *fronesis*?⁷³⁵ Det er ingen som stiller spørsmål om hvilke virkninger glede kan føre til på forhånd før vi bestemmer oss for å være glad. Glede er ingen

⁷³¹ NE 1105a 28-35, 1105b 1-2.

⁷³² NE 1097a 35, b 1.

⁷³³ Før-sokratisk filosof som Aristoteles refererer til både i Bok 1 og i Bok X.

⁷³⁴ NE 1172b 10-15.

⁷³⁵ NE 1141b 22-35. «Political wisdom and practical wisdom are the same state of mind, but their essence is not the same. Of the wisdom concerned with the city, the practical wisdom which plays a controlling part is legislative wisdom, while that which is related to this as particulars to their universals is known by the general name "political wisdom": this has to do with action and deliberation. [...] practical wisdom also is identified especially with that form of it which is concerned with a man himself – with the individual; and this is known by the general name practical wisdom»

kvalitet som kan måles i form av at det kan finnes ulike grader av glede. Glede kan være et eksempel på det passende som ikke har noe bestemt navn og som ikke kan oppnås som et bestemt mål, men er alltid allerede fullstendig. «[...] *but of pleasure the form is complete at any and every time. [...] and pleasure must be one of the things that are whole and complete. [...] it is not possible to move otherwise than in time, but it is possible to be pleased; for that which takes place in a moment is a whole*»⁷³⁶. På samme måte er *fronesis* som kunnskap alltid allerede fullstendig innenfor en horisont (vår forforståelse) som er i endring samtidig med oss.

4.1.6 Politisk og praktisk klokskap.

I følge Aristoteles er politisk klokskap og praktisk klokskap bestemt av den samme holdningen i forhold til det universelle målet i moralsk *arete*. Politisk klokskap som dreier seg om et lands anliggende og kan bli forstått som en form for praktisk klokskap nærmere bestemt en praktisk dømmekraft i forhold til et politisk system «*the practical wisdom which plays a controlling part is legislative wisdom, while that which is related to this as particulars to their universal is known by the general name political wisdom*»⁷³⁷. Politisk klokskap er også deliberativ i forhold til handling på den måten at dømmekraften i forhold til en lov må forstås i forhold til en partikulær situasjon, og hvordan denne partikulære situasjonen kan bli forstått i forhold til loven på den riktige måten. Loven må justeres, ikke fordi at loven er mangelfull, men fordi menneskelige handlinger alltid er mangelfull i forhold til loven.

4.1.7 *Fronesis* og *eloquentia*.

Fronesis er et sentralt humanistisk begrep. I følge Hans-Georg Gadamer (2010) er «*sensus communis* og det humanistiske idealet om *eloquentia* [...] momenter som inngikk i antikkens begrep om det vise mennesket»⁷³⁸. *Sensus communis* og *prudentia* er en felles sans som har rot i det antikke begrepet om det vise mennesket og idealet om *eloquentia*. *Eu legein* betyr det å snakke godt, og det å si det riktige og det sanne. *Eu legein* betyr ikke først og fremst det å snakke på en kunstferdig måte, å være en god taler eller det å kunne si noe på en god måte. *Eloquentia* er et humanistisk ideal og har som felles sans *arche* i motsetningen mellom

⁷³⁶ NE 1174b 5-10.

⁷³⁷ NE 1141b 20-26.

⁷³⁸ Hans-Georg Gadamer 2010, s. 45.

sofia og *fronesis*, mellom teoretisk visdom og praktisk klokskap. *Eloquentia* retter seg inn mot en partikulær situasjon og kan være en sans som bringes fram i fellesskap.

Sensus communis er en felles sans for det riktige og det beste og blir på en måte bevart i fellesskapets erindring av det riktige og det beste i livets universelle og partikulære mål. *Fronesis* kan være *arche* for menneskehetens væren, og denne væren er et resultat av *sensus communis* samtidig som denne væren gjør *sensus communis* til en praktisk kunnskap i endring. I følge Gadamer (2010) er det mulig å forstå *fronesis* i en historisk sammenheng. Denne historien er det umulig å kunne grave dypt nok etter for å finne opphavet til. *Fronesis* er kanskje *mythos*, sammensatt av mange fortellinger som ikke kan glemmes og som ikke kan bevises ved hjelp av vitenskapelige prosedyrer. Heraklits fortelling om logos og begrepet «wise» kan være et eksempel. I følge Gadamer trenger vi fremdeles «*antikkens visdom og dens pleie av prudentia og eloquentia. Oppdragelsens mål er fremdeles noe annet, nemlig å danne sensus communis [...] som ikke er basert på den nye vitenskapen og dens matematiske metodikk*»⁷³⁹.

I følge Gadamer hadde rettspraksis «[...] mer å gjøre med det praktiske idealet om *fronesis* enn det teoretiske idealet om *sofia*»⁷⁴⁰. Motsetningen mellom teoretisk og praktisk viten som Aristoteles la grunnlaget for, er ikke det samme som forskjellen mellom sann og sannsynlig. *Fronesis* er en annen form for kunnskap som retter seg mot en partikulær situasjon, og må forsøke å forstå det allmenne i situasjonens partikulære variasjoner. Ikke i form av dømmekraften, det vil si å bestemme det partikulære under det allmenne, men «*Forståelse og moralsk mestring av den konkrete situasjonen krever en slik subsumering av det gitte under det allmenne, det vil si at den krever et formål som man forfølger slik at resultatet blir riktig. Den forutsetter altså at viljen har en retning, det vil si at den forutsetter en moralsk væren (hexis). Aristoteles forstår derfor fronesis som en «åndelig dyd*»⁷⁴¹. *Fronesis* er ikke en evne (*dynamis*), men er bestemt av en moralsk væren i form av etisk *arete* (*etos*) som ikke kan bringes fram uten moralsk væren. *Fronesis* som kunnskap beveger seg mellom det passende og det som ikke er passende, og forutsetter en moralsk holdning som alltid allerede utvikler seg. Gadamer forstår *fronesis* som en eksistensiell før-rasjonell viten. *Fronesis* forutsetter at viljen har en retning og det innebærer at *fronesis* forutsetter

⁷³⁹ Gadamer 2010, s. 46.

⁷⁴⁰ Gadamer 2010, s. 46.

⁷⁴¹ Gadamer 2010, s. 47.

menneskets moralske væren⁷⁴². *Fronesis* er ikke en ren praktisk klokskap som baserer seg på oppfinnsomhet og fikse løsninger. *Fronesis* vil si å sondere mellom det passende og det upassende. Denne sonderingen eller deliberasjonen forutsetter en moralsk holdning som alltid allerede utvikles videre. Denne holdningen utvikles alltid allerede gjennom *prohairesis*.

4.2 *Fronesis* – et spørsmål om hvordan?

I følge Bernt Gustavsson (2009) er *fronesis* «den praktiska klokheten. [...] Den kunskap vi behöver för att gott leva samman. [...] att göra mänskliga förhållanden bättre, att åstadkomma ett gott samhälle och ett gott liv för människan»⁷⁴³. *Fronesis* kan også være en form for praktisk fornuft. Den praktiske fornuften er forskjellig fra instrumentell fornuft på den måten at den praktiske fornuften ikke er en fornuft som bygger på ideen om at middel og mål er adskilte enheter og opererer sammen kun i den hensikt å kunne lage et produkt som i sin *eidos* har en plan for hva produktet skal brukes til. Det instrumentelle perspektivet i forhold til mål og middel er målrasjonalitet. Det vil si at effektive midler står til disposisjon for å kunne nå et gitt mål, noe som også kan kalles «mål-middel-effektivitet»⁷⁴⁴.

Humanistiske begreper som verdier, mening, etikk og tradisjon har blitt satt på dagsorden, og danning har etter hvert fått fornyet interesse. Det kan virke som at *episteme* og *techne* plutselig har fått øynene opp for det menneskelige livet på den måten at en viten om hva som er meningen med det vi gjør har fått større fokus i forhold til målrasjonalitet. Det kan imidlertid være problematisk å putte danning inn i en verden hvor målrasjonalitet, *episteme* og *techne* legger premissene. I følge Gustavsson ligger det i *fronesis* «[...] en kunskap som inte är skild från etiken. Den här formen av kunskap är alltså värdebestämd per definition. [...] *fronesis* er knuten til handling i vid mening, *praxis*»⁷⁴⁵. *Fronesis* kan ikke skilles fra danning som en *praxis*. *Praxis* dreier seg om sosiale og politiske handlinger, og handlinger i mellom mennesker. Målet i *praxis* er å kunne gjøre livet bedre gjennom handlingens *praxis* i relasjon til målet om det gode. Gustavssons perspektiv på *fronesis* er målet om et godt liv generelt, som også innebærer medmenneskers liv og et godt samfunn. *Fronesis* er alltid allerede spørsmål om hvordan man kan handle på en måte som kan bidra til en bedring for

⁷⁴² Moralsk væren er i følge Gadamer *hexis* (en fast holdning).

⁷⁴³ Gustavsson 2009, s. 44.

⁷⁴⁴ Gustavsson 2009, s. 62.

⁷⁴⁵ Gustavsson 2009, s. 85.

mennesker og samfunn. I en større sammenheng kan *fronesis* innebære at vi kan tilpasse vår allmenne kunnskap til spesifikke situasjoner, som i sin helhet dreier seg om relasjonen mellom det universelle og det partikulære. *Frõesis* kan også være en form for kunnskap som innebærer en «samtale» mellom det universelle og det partikulære, hvor det universelle og det partikulære til sammen danner grunnlaget for etisk kunnskap. Det er *praxis* som bestemmer hvordan vi tolker verden og handler som etiske mennesker. Denne tolkningen applikeres vi på en situasjon som vi befinner oss i. Applikasjonen er ingen tilfeldig del av *frõesis* som vi på forhånd kan sette i forbindelse med noe universelt gitt i en partikulær situasjon. I følge Gustavsson er *frõesis* en kunnskap som i applikasjon betyr det å «[...] veta när. [...] Att veta när innebär förmågan att utföra rätt handling vid rätt tillfälle»⁷⁴⁶. *Frõesis* som klok handling dreier seg om å gjøre det passende i en situasjon. For å kunne handle på en klok måte kreves gode vurderinger. De gode vurderingene legger grunnlaget for det å avgjøre hvordan man skal handle i en partikulær situasjon. Det å tenke seg om, det vil si deliberasjon/refleksjon, innebærer at man på en åpen måte lytter for å danne seg en forståelse for situasjonen. «*Detta lyhörda lyssnande till vad som är behoven, vad som behöver göras, är en förutsättning för ett klokt handlande. [...] att vara följsam [...] så som situationen kräver*»⁷⁴⁷. Dette forutsetter å kunne forholde seg dialogisk til situasjonen. Det å være følsom i situasjonen kan i følge Gustavsson sammenlignes med en linjal «[...] *en linjal med vilken man mätte omfånget på kolonnerna i den grekiska antiken. [...] den följde mönstret på det som skulle mätas, vilket inte gick med en rak linjal*»⁷⁴⁸.

I følge Gustavson er *kairos* det primære i *frõesis*, og *kairos* kan sammenlignes med et begrep for øyeblikket. I *kairos* anvender vi all vår kunnskap i forhold til det å vite hvordan man skal anvende sin kunnskap på en klok måte forstått som praktisk klokskap. *Kairos*, som øyeblikk kunnskap i forhold til det uforutsette kan bli sammenlignet med *frõesis*. Slik jeg forstår *kairos* dreier denne kunnskapen mer i retning av *techné* som en deliberativ vurdering av situasjonen hvor håndverkeren i utgangspunktet kan sine saker og tar en beslutning på bakgrunn av denne kunnskapen som er passende til situasjonen. Målet i *kairos* er det å vite hvordan gjøre noe når det oppstår en situasjon som avviker fra planen, og at det er noe som må gjøres som kan endre *eidos*. *Kairos* kan dreie seg om et spørsmål om både hva og

⁷⁴⁶ Gustavsson 2009, s. 83.

⁷⁴⁷ Gustavsson 2009, s. 83.

⁷⁴⁸ Gustavsson 2009, s. 83.

hvordan, og er hverken *techne* eller *fronesis*, men kanskje en mellomliggende kunnskap. Spørsmålet om hva som må gjøres i forhold til *fronesis* er sentralt og denne tilnærmingen er forskjellig fra det å vite hvordan. «[...] *judgements about what is to be done*»⁷⁴⁹ er i følge Aristoteles det sentrale spørsmålet i *fronesis*. *Kairos* kan bli forstått i sammenheng med *tuche*. *Tuche* i *techne* kan åpne for moralsk arete som et viktig perspektiv og som gir *kairos* en moralsk relevans.

Etikken i den aristoteliske tradisjonen kalles for aristotelisk etikk. I følge Gustavsson er «Att vara duglig för sina medmänniskor eller för sitt samhälle är att handla så att man åstadkommer något bättre. Det gör man genom att bygga upp goda handlingsvanor och att ständigt ställa sig frågan hur man kan handla på ett sätt som bidrar till att det blir bättre för människa och samhälle»⁷⁵⁰. *Fronesis* er en kunnskap som ikke kan skilles fra etikken, og er knyttet til *praxis*. *Fronesis* kan skille ut verdier, og er en kunnskap som stiller spørsmål ved forholdet mellom verdier og fakta. Dette perspektivet på *fronesis* dreier mot *fronesis* som kunnskap i forholdet mellom fakta og verdi. I forhold til Figals (2010) perspektiv dreier *fronesis* mot handling mot et mål. «Action is referred to an aim. What one does stands in relation to this aim; the concern is to realize something that was named as the aim. [...] The aim makes action what it is. It gives meaning [Sinn] to what is done, that is determinacy and direction»⁷⁵¹. Målet danner grunnlaget for en kunnskap som gir handlingen mening, og den målorienterte prosessen er i fokus.

4.2.1 *Fronesis* og handling.

Figal (2010) diskuterer begrepet handling i forhold til *fronesis*. I følge Figal er en handling rettet mot et mål. «Action is referred to an aim. What one does stands in relation to this aim; the concern is to realize something that was named as the aim. [...] The aim makes action what it is. It gives meaning [Sinn] to what is done, that is determinacy and direction»⁷⁵². Målet gir handlingen mening og retning. Det er ikke bare handlinger som har et mål. Prosesser kan også rette seg mot mål. En prosess kan være det å øve seg på en ferdighet. Målet for denne prosessen retter seg mot selve utførelsen av ferdigheten for å oppnå et

⁷⁴⁹ NE 1140b 15.

⁷⁵⁰ Gustavsson 2009, s. 85.

⁷⁵¹ Figal 2010, s. 156.

⁷⁵² Figal 2010, s. 156.

bestemt resultat. Endringer i prosessen kan bare skje ved hjelp av ytre betingelser. Det er ikke selve forståelsen av handlingens mål som er det sentrale, men målet er selve utførelsen av handlingen og at det å vite hvordan gjøre noe. Den målorienterte prosessen er målet og fokus for aktiviteten som handlinger, fullstendig i seg selv i *praxis*.⁷⁵³

4.2.2 Praxis.

I boken *Praxis and Action* (1971; 1999) diskuterer Richard Bernstein begrepene *theoria* og *praxis*, og forskjellen mellom *praxis* og *practice*. I følge Bernstein er det mange forståelser/tolkninger av *Den Nikomakiske etikk* hvor begrepet *praxis* blir oversatt til begrepet *practice*, aktivitet og ferdighet. *Praxis* kan på denne måten dreie seg om praksis i *techne*, noe som kan plassere Aristoteles' *theoria* og det alltid uadskillelige forholdet mellom *praxis* og *fronesis* innenfor rammer *fronesis* ikke hører hjemme i, og utenfor de konturene som kan danne *arche* for *fronesis*. Begrepet «action»; handling (*praxis*) kan ikke skilles fra *fronesis*. *Praxis* er «action» og «doing proper»⁷⁵⁴ hvor målet i handlingen er å gjøre handlingen i en situasjon på en spesielt god måte «*performing the activity well; eupraxia*»⁷⁵⁵. «Practice» og «action», *poiesis* og *praxis*, er to forskjellige handlingsformer innenfor de ulike praktiske kunnskapformene *techne* og *fronesis*. Begge formene for handling er kunnskap. *Techne* kan på en annen side være både en vitenskap og en kunnskap på den måten at *techne* kan ha sitt opphav i *episteme* i form av en bestemt viten om det å vite at eller hvorfor. Det er med andre ord en vitenskap som skal lede håndverkerens praksis.

⁷⁵³ Figal drøfter forskjellen mellom *Herstellen* (produksjon) og *Hervor-bringen* (det å bringe noe fram noe, som ennå ikke er). *Hervor-bringen* ligger ganske nært opp til *action* (handling) i forhold til det å bringe noe fram i lyset eller aktualisere noe i form av det å framstille en dans, et musikkstykke osv. *Hervor-bringen* bringes fram gjennom noen, og resultatet kan attribueres til den som bringer fram. Dette er en *poiesis*. *Poiesis* er i følge Heidegger *Hervor-bringen* (*bringing forth*). *Poiesis* er som vi vet handlingsformen i *techne*. I følge Aristoteles er handling ikke produksjon eller det å vite hvordan lage noe. Handling (*action*) er *praxis*, og *praxis* er handlingsformen i *fronesis*. Det er kanskje slik at den opprinnelige *poiesis* (i den før-sokratiske) var preget av større åpenhet for hit-og-dit bevegelser i arbeidet med *Hervor-bringen* enn Aristoteles' definisjonen av *techne/poiesis*, som i vår moderne tid har endret seg mye i retning av teknologisk rasjonalitet og dreiningen mot teknokratisk rasjonalitet. *Hervor-bringens* (*poiesis*) handlinger ikke er styrt av teorier, regler og oppskrifter som kjennetegnes *techne*, men er en kunnskap som på sett og vis er blitt til gjennom menneskets egen tenkning og overveielse i en tradisjon gjennom generasjoner. Skillet mellom *poiesis* og *praxis* er likevel i følge Aristoteles ikke primært selve handlingen, men derimot handlingens mål. Skillet viser definitivt forskjellen mellom på den ene siden at en handling retter seg mot både et partikulært og universelt mål som begge vil det samme. Den partikulære situasjonen innenfor det universelle målet er i handlingen og kan ikke skilles fra handlingen. På den andre siden er handlingen rettet mot et partikulært mål. I denne sammenhengen kan handlingen være en bestemt ferdighet som bringer fram et produkt (*techne*).

⁷⁵⁴ Bernstein 1971, s. xiii

⁷⁵⁵ Bernstein 1971, s. xiii

I følge Bernstein er Aristoteles' begreper *praxis* og *poiesis* grunnleggende i forståelsen av *Den Nikomakiske etikk*. *Praxis* er en form for praktisk handling som gjør en forskjell mellom *techne* og det etiske i menneskelig handling. *Praxis* forstått på denne måten er handlinger som kjennetegner menneskets karakter. *Praxis* er «*the nature of human action*»⁷⁵⁶. *Praxis* er grunnleggende for det menneskelige livet i et samfunn, og ikke alle aktiviteter eller handlinger er bestemt med utgangspunkt i en teknisk viten. I mange tolkninger av *Den Nikomakiske etikk* er kunnskapsformen *fronesis* forstått som praktisk dømmekraft og praktisk klokskap. Bernstein (1999) diskuterer graden av det praktiske fenomenet i det menneskelige livet i forhold til Aristoteles begrep *praxis*. Det kan være mange ulike forståelser av *praxis* som i mer eller mindre grad har likskap med *poiesis* som er ferdigheter innenfor kunnskapsformen *techne*. *Praxis* kan bli knyttet til effekter av handling som går utover handlingens mål på den måten at en handling er bestemt ut fra hvilke effekter den kan føre til. Likevel kan moderne tolkninger av *praxis* vise at begrepet fremdeles har et aristotelisk preg i forhold til en universell og samfunnsmessig betydning. *Praxis* har vært i endring i forhold til den partikulære situasjonen tolkningen alltid allerede er i. Dette gjelder også for *fronesis*. Forståelsen av *fronesis* har vært i endring og denne endringen står i forhold til den situasjonen som har preget det perspektivet som tolkningen er bestemt av. De mange ulike forståelsene av *fronesis* kan også ligne på dreininger som vrir seg ut av den aristoteliske *fronesis* og havner kanskje nærmere ulike former for teknisk rasjonalitet, teknokratisk rasjonalitet, ekspertise, *poiesis*, metoder og teoretisk kunnskap.

Forståelsene av *praxis* har hele tiden blitt farget av den enkeltes situasjon og det synet på verden som eksisterer innenfor et bestemt paradigme. I enkelte perioder har *praxis* hatt en bemerkelsesverdig tiltrekningskraft i forsøket på å forklare en måte å forstå verden på. *Praxis* har kanskje dukket opp som en egen horisont som forsøker å bestemme handlingens *arche* på forhånd som enten kan inneholde en teleologisk eller en ontologisk definisjon av *praxis*. Det greske begrepet *praxis* har en helt spesiell betydning som generelt viser til den forståelsen vi vanligvis har når vi snakker om «*action*» (handling). Det aristoteliske begrepet *praxis* kan forstås innenfor en helt spesiell anti-teknisk betydning.

⁷⁵⁶ Bernstein 1999, s. xvii.

4.2.3 *Fronesis* og erfaring.

I følge Joseph Dunne (1993) er *fronesis* en *prakton* «*of what we would call practical, as distinct from theoretical knowledge. [...] phronesis is much more distinguished from theory than techne is*»⁷⁵⁷. Dunne hevder at *fronesis* og *prakton* er identisk, mens *poiesis* og *poieton* er forskjellige. *Techne* karakteriserer en praktiker som vet hvordan lage et produkt. *Fronesis* [...] *characterizes a person who knows how to live well (eu zen). It is acquired [...] in one's actions with one's fellows. It is personal knowledge in the living of one's life, it characterizes and expresses the kind of person that one is*»⁷⁵⁸. Dunne hevder at *fronesis* kan være vanskelig å definere. *Fronesis* er løsere i formen i forhold til andre kunnskapsformer. *Fronesis* som kunnskap finner sin mening i det menneskelige livet. Med *fronesis* kom et nytt perspektiv på forholdet mellom mål og middel. Dette perspektivet gjorde at mål og middel ble en og samme sak. I handling skiller det ikke mellom et partikulært middel og det universelle målet.

Dunne hevder med utgangspunkt i *Den Nikomakiske etikk* at den teoretiske kunnskapen har en høyere status enn *fronesis*. Teoretisk kunnskap er ikke et alternativ som kan komme i stedet for *fronesis* med tanke på menneskets liv og væren. På samme måte kan ikke *fronesis* bli hentet inn som ekspertise i et arbeid hvor kunnskapen i *techne* ikke strekker til. I følge Dunne «[...] to order one's life in such a way that the height can be properly enjoyed, [...] *this is not something that falls not to theoretic reason itself but rather to phronesis. [...] Aristotle says that phronesis provides for its coming into being; it issues orders, then, for its sake*»⁷⁵⁹.

Dunne hevder at *praxis* “[...] *is a kind of activity whose end is not outside it, praxis is its own end*»⁷⁶⁰. Er det slik at *praxis* er aktiviteten til *fronimos*? En *phronimos* “*we may look at this as an assimilation of action into being – seeing in all genuine praxis a manifestation of the being of the phronimos. [...] we may see it the other way: that all genuine phronesis is absorbed into action – action as an ineluctable movement that a person can never step out of*”⁷⁶¹.

Denne bevegelsen retter seg ikke bare mot det som ligger foran oss. Bevegelsen har også

⁷⁵⁷ Dunne 1993, s. 237.

⁷⁵⁸ Dunne 1993, s. 144.

⁷⁵⁹ Dunne 1993, s. 242. “Its» i setningen «its coming into being» viser til teoretisk kunnskap fortrinnsvis *sophia*.

⁷⁶⁰ Dunne 1993, s. 262,

⁷⁶¹ Dunne 1993, s. 268.

opphav i lager av erfaring. En handling kan bestemmes ut fra sedimenterte vaner. Spørsmålet som Dunne stiller her er at det kan være vanskelig å kvitte seg med en «dårlig» vane når det er noe vi er vant med. Dette kan være en *orexis* for en *fronimos* i forhold til det å kunne endre eller forstå erfaring som vanemessige handlinger annerledes.

Dunne diskuterer erfaring i forhold til sirkelen mellom *fronesis* og moralsk *arete* og hevder at *fronesis* kan bli forstått som en form for erfaring «*Phronesis as a form of experience*»⁷⁶². I følge Dunne skiller Aristoteles i *Den Nikomakiske etikk* mellom moralsk *arete* og intellektuell *arete*.⁷⁶³ *Fronesis* er en intellektuell *arete*. Erfaring blir forstått som en forbindelse mellom *fronesis* og moralsk *arete*. I følge Dunne er skillet mellom *fronesis* og de andre kunnskapsformene *techne*, *episteme*, *nous* og *sophia* bestemt av forholdet mellom *fronesis* og moralsk *arete* som er grunnlaget for at *fronesis* har en spesiell tilnærming til handling i forhold til *soprosune*. *Soprosune* (temperance) lager en forbindelse mellom *fronesis* og *soprosune* som “[...] *the preserver of (soizousa) phronesis. [...] In the case of opinions concerning what is to be done, the intemperate man fails to see any such principle (arche) – to see that for the sake of this or because of this ho ought to choose and do whatever he chooses and does; for vice is destructive of the principle*»⁷⁶⁴. Forbindelsen mellom *fronesis* og “temperance” er grunnleggende i forhold til moralsk kunnskap. En lignende forbindelse finner sted mellom *fronesis* og «cleverness».⁷⁶⁵ Denne forbindelsen er sirkulær akkurat på samme måte som “[...] *as a strong body which moves without sight may stumble badly because of its lack of sight, still if a man acquires reason, that makes a difference in action; and his state, while still like it was, will then be virtue in the strict sense*»⁷⁶⁶. En sirkulær forbindelse mellom *fronesis* og moralsk *arete* kan innebære at kunnskap i seg selv ikke er tilstrekkelig for det å vite hva som er det riktige å gjøre. På samme måte som at moralsk *arete* i seg selv alene ikke kan ta beslutningen om hva som må gjøres.⁷⁶⁷ Sirkelen gjør seg selv bevegelig mellom kunnskap og moralsk *arete*, mellom det partikulære og det

⁷⁶² Dunne 1993, s. 275.

⁷⁶³ NE 1103a 3-10.

⁷⁶⁴ Dunne 1993, s. 278.

⁷⁶⁵ Dunne 1993, s. 277. «[...] *in phronesis virtue is already present. For the good – which is the function of phronesis to discern – is not evident except to the good man. [...] in the notion of phronesis then ethical knowledge in a very full sense: not just knowledge that directs ethical action, but knowledge that must itself be constantly protected and maintained by good character*”.

⁷⁶⁶ NE 1144b 5-14.

⁷⁶⁷ I følge Aristoteles “*action cannot exist without a combination of intellect and character. Intellect itself however moves nothing, but only the intellect which aims at an end and is practical (for this rules the productive intellect as well)*” NE 1139a 35-37, b 1-4.

universelle. I følge Dunne er erfaring en kunnskap som kan gjøre det mulig å forstå sirkelens endringer. Den hermeneutiske sirkelen ligger i hjertet av forståelsen. Forståelsen er det ontologiske grunnlaget for den hermeneutiske sirkel.

I følge Dunne er *nous* er fornuftens øye i form av «*theoretical reason, as a ruler of action*»⁷⁶⁸. *Nous* kan forbindes med *fronesis* som erfaringens øye, og står i motsetning til den teoretiske fornuften. Er den praktiske *nous* bestemt av erfaring? Den teoretiske fornuften er i følge Aristoteles *techne* og den teoretiske vitenskapen *episteme*, hvor *techne* er kunnskap om det som kan bringes fram og *episteme* er kunnskap om det uforanderlige. I følge Dunne er denne kunnskapen et resultat av induktive prosesser og erfaring. På denne måten plasseres *techne* innenfor et teoretisk skjema, noe som åpner opp for spørsmålet om *techne* er en praktisk kunnskapsform. Erfaring kan knyttes til både *fronesis* og *techne*. Forskjellen er at *fronesis* som kunnskap har opphav i erfaring og erfaring som et *telos*. *Techne* har opphav i erfaring og *episteme*, og produktet som *telos*. Dunne hevder at erfaring i *fronesis* er en annen form for erfaring og innsikt «[...] *the eye – of a particular type of experience, and the insights it achieves are turned back into experience. [...] And the more experience is reconstructed in this way, the more sensitive and insightful phronesis becomes – or, rather, the more the experienter becomes a phronimos*»⁷⁶⁹. *Fronesis* er på denne måten alltid allerede erfaring, innsikt og handling i den partikulære situasjonen som man til enhver tid er en del av. *Fronesis* er handling og har alltid øye for det partikulære i det universelle, og det universelle i det partikulære. *Fronesis* er til sammen universell og partikulær. *Fronesis* kan skille ut det partikulære i møte med en situasjon hvor den universelle kunnskapen alltid allerede er det som både er og det som ikke er, men som kan være annerledes. Dette er innsikten retter fokus mot det som viser seg som annerledes i situasjonen. «*As the source of insights into particulars – or eye that enables one “to see aright” - phronesis is assimilated by Aristotle to his concept of nous (variously translated as intuitive reason [Ross], “intuition” [Thompson], “inductive reason” [Greenwood]*»⁷⁷⁰. I følge Aristoteles er det forskjell mellom *fronesis* og *nous* « [practical wisdom] is opposed, then, to intuitive reason; for intuitive reason is of the limiting premisses, for which no reason can be given, while practical wisdom is concerned with the ultimate particular, which is the object not of scientific knowledge, but of perception

⁷⁶⁸ Dunne 1993, s. 289.

⁷⁶⁹ Dunne 1993, s. 293.

⁷⁷⁰ Dunne 1993, s. 297.

– *not the perception of qualities peculiar to one sense, but a perception akin to that by which we perceive that the particular figure before us is a triangle; for in that direction as well as in that of the major premiss there will be a limit*⁷⁷¹. Aristoteles tar høyde for at *nous* er en viktig del av *fronesis* ved at *nous* er en kunnskap som kan skille ut det ultimate partikulære, det vil si en *aisthesis*⁷⁷². Dunne kaller denne formen for *nous* en *fronesis-nous*, som er forskjellig fra *episteme-nous*. *Episteme-nous* er en teoretisk *nous* i *sophia*. *Fronesis-nous* er en praktisk *nous* i den praktiske dømmekraften.

Dunne retter oppmerksomheten mot de praktiske kunnskapsformene *techne* og *fronesis*. Han ønsker å vise at *fronesis* er en praktisk kunnskapsform og *techne* en teoretisk kunnskapsform. Spørsmålet er om *techne* er en praktisk kunnskapform, og at *fronesis* ikke er en praktisk kunnskapsform. *Techne* er både en kunnen og en gjøren. Hva er *fronesis*? *Fronesis* er både en universell kunnskap og en partikulær kunnskap på samme måte som *techne*. Men i *techne* er det den universelle kunnskapen som legger rammer for den partikulære kunnskapen om det å vite hvordan gjøre noe. *Fronesis* bringer fram en annen «effekt» i endring i form av vår egen forståelse innenfor en universell forståelse. Denne formen for effekt har ingen forbindelse med *eidos* for *fronesis* som kan produsere frinimoser på en teknisk måte. I denne sammenhengen kan det være mulig å tenke i teknokratiske baner. Det kan med andre ord være en teoretisk viten om det å vite hvordan danne et menneske etter en bestemt *eidos* «precicely and not in outline».

4.2.4 Praktisk kunnskap.

I følge Olav Eikeland er *fronesis* praktisk kunnskap som er forskjellig fra *techne*, og som fører til utvikling av praktisk kunnskap med utgangspunkt i en bestemt praksis som et mål i seg selv. Eikeland legger vekt på forbindelsen mellom dømmekraft og moralsk *arete* «*Phronesis is both an intellectual excellence and an excellence of character in Aristotle's thinking, [...] we cannot be (intellectually) prudent (phronimoi) without being (ethically) good*»⁷⁷³. *Fronesis* er både intellektuell kunnskap og moralsk *arete*. Eikelands utgangspunkt er at moralsk *arete* ikke dreier seg om årsaker i seg selv, eller former for *episteme*. Moralsk *arete* innebærer

⁷⁷¹ NE 1142a 25-29.

⁷⁷² *Aisthesis* er ikke det samme som det å observere en situasjon fra «utsiden» i en epistemologisk sammenheng i form av bestemte kognitive operasjoner. Motsatt så er vi selv en del av *aisthesis* i form av forståelse (*sunesis*) i det som skiller seg ut som vi ikke på forhånd visste eller hadde bestemt skulle skille seg ut.

⁷⁷³ Eikeland 2008, s. 59.

handling basert på den riktige holdningen og for de riktige grunnene. *Fronesis* er den riktige tenkningen i forhold til hva som må gjøres. “[...] *if a man has phronesis he must necessarily have the other virtues as well. It makes no sense to talk about phronesis separately, alone, without the other ethical virtues like justice, courage and temperance since phronesis is their specific reasoning power when they act with right reason. [...] phronesis cannot be acquired alone, isolated, and independently from other ethical virtues. Phronesis is nothing without the other ethical virtues, or it would be reduced to a different intellectual virtue without positive ethical content*”⁷⁷⁴. Denne kunnskapen kaller Aristoteles for “cleverness” hvor det viktigste blir å oppnå et partikulært mål uten moralsk *arete*.

Målet i *fronesis* “[...] *appear to be given (data) for phronesis by the ethical virtues*”⁷⁷⁵ [...] “*The initiating kick-off (efficient cause) of virtuous practice is deliberate choice or prohairesis; choice or decision to do something*”⁷⁷⁶. I følge Eikeland har analogien mellom *techne* og *fronesis* sine begrensninger. Forskjellene mellom tenkningen som danner grunnlaget for forbindelsen mellom mål og midler er stor og noe som tydelig trer fram i *telos* for *poiesis* og *telos* i *praxis*. Målet i *poiesis* oppnås ved å skape et skille mellom det generelle og det partikulære, og motsatt, målet i *praxis* er alltid allerede en indre sammenheng mellom det generelle og det partikulære ved at man kan forstå delene ut fra helheten, og helheten ut fra delene. *Telos* for *poiesis/techne* blir forstått som ulike deler som hver for seg kan brukes for å oppnå det generelle målet i *episteme* som er gitt på forhånd. *Telos* i *praxis/fronesis* blir forstått med utgangspunkt i det generelle målet i moralsk *arete* hvor partikulære mål eller delene hele tiden står i sammenheng med det generelle målet og blir forstått i denne sammenhengen som en alltid allerede utvidelse av det generelle målet som danner utkastet for hva som kan gjøres.

Fronesis kan være en felles kunnskap som alle kan ta del i og kjenne seg igjen i, og kunnskap skiller seg ikke fra «kunnskaperen» [...] *But praxis can be universally common among human beings. In praxis, the knowers and the known coincide. [...] It relates to common standards*”⁷⁷⁷. I *praxis* er det alltid en mulighet for felles forståelse i en praktisk kunnskap som er totalt forskjellig fra *poiesis*. For Aristoteles er etikk (*ho orthos logos*) primært relatert

⁷⁷⁴ Eikeland 2008, s. 64.

⁷⁷⁵ Eikeland 2008, s. 104.

⁷⁷⁶ Eikeland 2008, s. 116.

⁷⁷⁷ Eikeland 2008, s. 324.

til *praxis* (*fronesis*). *Etos* er ikke et arbeid eller en oppgave på samme måte som i *techne*. *Etos* kan ikke overføres til teknikk. Vi studerer ikke medisin for å holde oss friske, men vi kan få behandling fra eksperter i medisin for å holde oss friske. Det er på en annen side ikke mulig å få behandling fra eksperter i *etos* for at vår *etos* skal holde seg i bra stand. *Etos* (*praxis*) er en dialog vi befinner oss i hvor vi hverken er pasient eller bruker. Et sentralt kjennetegn ved *fronesis* er i følge Eikeland «[...] *the normative and prescriptive character of phronesis, giving recommendations, [...] instructions, must be directed at a communicative «I», or at a «we» sharing cognitive content, not at externalised others excluded from or not equally involved in the deliberation, as manipulations of their souls or bodies. [...] Ethics requires that we all have to acquire phronesis and act on our own*»⁷⁷⁸. *Fronesis* er en felles kunnskap som bygger på forståelsen av et felles kognitivt innhold. I *praxis* brukes ikke proposisjonell kunnskap som har opphav i forhold til bestemte teknikker for at en handling skal kunne fungere.

På denne måten er ikke *fronesis* en kunnskap om det å produsere *etos* i andre mennesker slik medisin produserer helse. *Fronesis* inneholder allerede en tro på at vi alltid allerede er i *etos*-prosesser, akkurat der vi er på ethvert tidspunkt, hverken mer eller mindre. Eikeland hevder at det å behandle andre mennesker som et materiale eller et instrument alltid allerede er ikke-etisk selv om denne behandlingen er gjort på en fin måte.

Sammenhengen mellom *etos* og *praxis* bringes fram som en enhet og det samme. *Fronesis* er som dialog en deliberasjon innenfor en praksis som bygger på felles forståelse som blir til innenfor en praksis. *Fronesis* kan på en annen måte bli forstått som et «middel» i utvikling av kunnskap som i *praxis* både kan ha en sterk binding til analogien mellom *ethos* og *techne*, og motsatt en svak forbindelse. Den sterke forbindelsen kan for eksempel finnes mellom *fronimos* og «the master-craftsman»⁷⁷⁹ hvor kunnskapen kan karakteriseres som den beste «ekspertise» som er blitt til gjennom kunnskap og erfaring. Imidlertid er det slik i følge Aristoteles at der hvor det finnes «excellence» i *techne*, «*there is no such thing as excellence in practical wisdom*»⁷⁸⁰. *Fronesis* blir ikke definert ut fra en målbar kvalitet «excellence» i kraft av produsert *etos*, på samme måte som at et produkt kan bestemmes som fortreffelig «excellent» eller ikke i *techne*. Det finnes ikke eksperter i *fronesis* i form av «the master-fronimos». Analogien mellom *etos* og *techne* har en svak forbindelse når det gjelder det å

⁷⁷⁸ Eikeland 2008, s. 325.

⁷⁷⁹ Ekspert i *techne*.

⁷⁸⁰ NE 1140b 22.

produsere noe. *Etos* og *fronesis* forholder seg ikke til noe eller noen som en gjenstand i en produksjonsprosess.

I følge Eikeland er *praxis* forbundet med den frie tiden. Den frie tiden *skhole* bygger på erfaring og praksis som ikke skiller seg fra erfaringen. Den frie tiden *skhole* er ikke produsert som en fri tid og plassert inn i passende omgivelser som en egen sektor. «*Skhole is for the knowers' self-knowledge. It comes in addition to experience*»⁷⁸¹. I den frie tiden var det rom for refleksjon over egne dannelsesprosesser basert på forståelse. Veien fra teori til praksis var ikke ment å være deduktiv, men deliberativ. *Sunesis* er en del av *fronesis* som et grunnlag for det å forstå de partikulære tingene, men ikke for å angi bestemte handlinger. Den frie tiden *skhole* var *praxis*.

Dialog og *fronesis* er tilknyttet *praxis*. «[...] *dialogue is «in-between» - as an Aristotelian mean in its own right. [...] Dialogue primarily brings forth, develops, makes visible, shows, [...] the aim of deliberation is to adjust our choice of actions to the current situation, the aim of dialogue is to adjust our horizon of knowledge and understanding to the realities around us*»⁷⁸². Dialog og deliberasjon legger grunnlaget for analysen av en konkret situasjon i forkant av *fronesis*. Praktikere stiller seg spørsmål om hvordan gjøre noe på den beste måten her og nå, og hvordan jeg generelt kan bli bedre i min praktiske kunnskap. Begge disse spørsmålene dreier seg om dialog eller rådføring med seg selv i situasjonen, og deliberasjon over generelle spørsmål rettet mot kunnskap. Dialog og deliberasjon hører til i en profesjonell tradisjon. Dialoger mellom personer i en gruppe som tar del i en praksis baserer seg på forskjellige erfaringer. Å være deltaker i en praksis kan innebære at man utvikler sin kunnskap i perspektivet mot et videre syn på sine egne ferdigheter. Den praktiske kunnskapen er viktig i forhold til et pragmatisk perspektiv.

4.2.5 *Fronesis* som profesjonell kunnskap.

I boken *Phronesis as professional knowledge. Practical Wisdom in the professions* (2012) drøfter Elisabeth Anne Kinsella og Allan Pitman *fronesis* med henblikk på om denne kunnskapsformen kan plasseres innenfor et rammeverk for profesjonell kunnskap. Spørsmål

⁷⁸¹ Eikeland 2008, s. 341.

⁷⁸² Eikeland 2008, s. 270.

som stilles er «*What is phronesis?*»⁷⁸³. Konklusjonen er at *fronesis* er et begrep som det kan være vanskelig å få et grep på. Begrepet viker unna alle forsøk på å bli plassert innenfor et epistemologisk og teknisk rammeverk. *Fronesis* kan ikke sammenlignes med den epistemologiske metaforen om den blinde mannen som griper etter elefantens deler og forsøker å finne ut av hva dette er. Kanskje *fronesis* i denne boken dreier seg om elefanter med flere bein enn den kan stå på.

Kinsella og Pitman er opptatt av om *fronesis* er utelatt i debatten om det praktiske skillet mellom kunnskap som er lært og hva som kan legge grunnlaget for legitim kunnskap. Er *fronesis* en praktisk kunnskap som er lært, eller er *fronesis* den nye legitime praktiske kunnskapen? I følge Kemmis (2012) kalles dette skillet for et negativt skille som det må gjøres noe med «[...] *a negative space – a longing for something else that is not currently present*»⁷⁸⁴. Skillet mellom teori og praksis har fått stor oppmerksomhet i nyere utdanningspolitiske dokumenter. Spørsmålet er om det er mulig å gjøre dette negative skillet om til noe positivt ved å produsere en sammenheng mellom teori og praksis. Kemmis stiller spørsmål om *fronesis* kan være den kunnskapen som kan bygge bro over dette skillet, som på samme tid kan gi muligheter for det å tenke nye tanker om praktikerens profesjonelle kunnskap. *Fronesis* i denne sammenhengen kan bli en oppgave for entreprenører og «the master-craftsman» i arbeidet med å konstruere en *fronesis* som kan passe inn i det skillet som *episteme* og *techne* etterlater seg. Kan *fronesis* være en kunnskap som kan tette igjen huller som *episteme* og *techne* etterlater seg? Det kan virke som at det er en bestemt form for kunnskap som det er for mye av, og en kunnskap som det er for lite av for å kunne produsere den riktige profesjonelle formen på kunnskap. Men kan *fronesis* passe inn i en allerede bestemt form? Og kan *fronesis* gripes som en brikke og plasseres i tomme felter for at bildet skal bli komplett?

I følge Kemmis kan det stilles spørsmål ved om forskning kan konstruere *praxis* for at praksis skal kunne være den rette formen for handling. Dette spørsmålet er aktuelt spesielt i forhold til handlingers historiske avtrykk innenfor en praksis, og i forhold til *fronesis* som er en kunnskap som legger grunnlaget for *praxis*. Kemmis stiller spørsmål om *fronesis* bare kan bli forstått som refleksjon som den riktige tenkningen. Praktisk fornuft og praktisk filosofi kan

⁷⁸³ Kinsella og Pitman 2012, s. 2.

⁷⁸⁴ Kemmis 2012, s. 157

være former for *fronesis* som utvikles gjennom erfaring og som kan møte det usikre i en kompleks verden på en reflekterende måte. “[...] *something that develops through experience as a capacity to approach the unavoidable uncertainties of practice in a thoughtful and reflective way*”⁷⁸⁵. I følge Kemmis hører *fronesis* og *praxis* sammen og kan ikke bli forstått hver for seg som henholdsvis en riktig tenkning og handling. *Fronesis* gir *praxis* en retning.

Kemmis hevder at *fronesis* har praktiske perspektiv gjennom «*The moral disposition to act wisely, truly, and justly; with both goals and means always open to review. [...] Praxis; Doing, action, involving practical reasoning about what is wise, right, and proper to do in a given situation*»⁷⁸⁶. *Praxis* er “action, doing”. *Praxis* tar ingen beslutninger. På en annen side er *fronesis* kunnskap om det å vite hva som er det beste å gjøre når vi befinner oss i en situasjon som krever deliberasjon/refleksjon. *Fronesis* reflekterer ikke over målet i handlingen. Dette målet i *fronesis* er alltid allerede til stede og moralsk *arete* befinner seg alltid i *fronesis* som *praxis*.⁷⁸⁷

Et viktig perspektiv i forhold til Kemmis’ forståelse av *fronesis* er at uten *praxis* mister *fronesis* sammenhengen med livet som helhet. «*Praxis is the action. [...] one’s thinking may be part of one’s doing, but praxis is not the thinking that may precede action. [...] Praxis is the action itself*»⁷⁸⁸, «[...] *a way of life*»⁷⁸⁹. Skiller Kemmis mellom “knowing how” og “knowing that” på den måten at *fronesis* er det å vite at, og *praxis* er det å vite hvordan en måte å leve på? *Fronesis* blir forstått som tenkning og *praxis* er handling. Kemmis hevder at *praxis* er en forutsetning for *fronesis*. Men kan ikke dette like gjerne bety at *fronesis* er en forutsetning for *praxis*? Skiller Kemmis mellom *praxis* og *fronesis* på den måten at *praxis* er kunnskap om det å vite hvordan, og *fronesis* er kunnskap om det å vite at? Kemmis legger hovedvekten på *praxis* i forhold til profesjonell praksis. «*It is the praxis that we value*»⁷⁹⁰ Hvorfor skape et skille mellom *fronesis* og *praxis* ved å sette en egen verdi på *praxis*? I følge Kemmis er det *praxis* som er handlingen. «[...] *one’s thinking may be part of one’s doing, but praxis is not*

⁷⁸⁵ Kemmis 2012, s. 147.

⁷⁸⁶ Kemmis 2012, s. 149.

⁷⁸⁷ NE 1103b 33. *Fronesis* er “[...] activity of soul, [...] according to the right rule”. NE 1113a 7-8. “[...] when he has brought the moving principle back to himself and the ruling part of himself; for this is what chooses”.

⁷⁸⁸ Kemmis 2012, s. 150.

⁷⁸⁹ Kinsella og Pitman 2012, s. 9.

⁷⁹⁰ Kemmis 2012, s. 157.

*the thinking that may precede action. [...] Praxis is the action itself*⁷⁹¹. Kan dette perspektivet i forhold til *praxis* bety at *praxis* er handlingen som kan binde sammen skillet mellom teori og praksis?

I følge Kemmis er proposisjonell og teoretisk kunnskap i vår tid ikke tilstrekkelig for en profesjonell praktiker. Den profesjonelle praktiker som kan sin *techne* og har den, må kunne strekke seg utover *techne* og *episteme* og videre mot klokskap «wisdom», det vil si *fronesis*. Det å kunne forstå en praksis krever en bestemt form for forståelse for denne praksisen, spesielt med tanke på utvikling og forandring. En ting er den praktiske kunnskapen som sitter i praktikerens hode, en annen ting er den praksis som dannes i praksis med utgangspunkt i praktikerens perspektiv i *praxis*. Det å forstå, undersøke og utvikle profesjonell praksis krever at begge disse perspektivene er i fokus. Profesjonell praksis er i følge Kemmis «*practice/praxis*»⁷⁹². Hva betyr «slashen» mellom «*practice*» og *praxis*? Betyr begrepene det samme, som for eksempel *techne/praxis*? Eller går «*practice/praxis*» over i hverandre, det vil si at det ene påvirker det andre gjensidig slik som for eksempel i sammenhengen mellom *episteme/techne*? I følge Kemmis er *fronesis* noe som kan mangler i forhold til profesjonelle praktikere, men som kan utvikles. «[...] *what we most want to develop in professional practitioners is phronesis, especially if phronesis is understood as «professional practice plus»*⁷⁹³. *Fronesis* blir forstått som profesjonell praksis “professional practice plus”. I denne sammenhengen kan *fronesis* bli forstått som en bestemt ekspertise som gjennom ulike teknikker kan bygge bro over skillet mellom teori og praksis.

Kemmis hevder at en praktikers kunnskap må dreie seg om noe mer enn bare *episteme* og *techne*. Det profesjonelle aspektet ved praktikerens kunnskap er å finne i *fronesis*. Kemmis stiller spørsmål ved om det er mulig å innføre *fronesis* i en profesjonsutdanning med tanke på at «[...] *we want practitioners who will do good*»⁷⁹⁴. Men kan *fronesis* læres gjennom undervisning? I følge Kemmis kan *fronesis* kan læres gjennom erfaring, og om det er slik at *fronesis* kan læres (slik som det forholder seg med en *techne*), så kan *fronesis* bare læres gjennom indirekte undervisning, og ikke direkte. *Fronesis* kan på denne måten læres

⁷⁹¹ Kemmis 2012, s. 150.

⁷⁹² Kemmis 2012, s. 148.

⁷⁹³ Kemmis 2012, s. 148.

⁷⁹⁴ Kemmis 2012, s. 148.

gjennom øving og praktisering. Men saken er at *fronesis* ikke kan være en kunnskap som kan hentes inn når det er behov for å tette huller eller bygge broer.

Kemmis hevder at «*The action that is praxis comes into a world always already pre-formed for this particular action*»⁷⁹⁵. Men dette er ikke tilstrekkelig. *Fronesis* må samtidig kunne skille ut det som er annerledes i *praxis*. Bare på denne måten kan vi forstå oss selv og vår kunnskap bedre i en situasjon vi befinner oss i. *Praxis* «produserer» ikke historie eller en verden (*fysis*) vi kan handle i, men det er i *praxis* at menneskets *etos* alltid allerede er en kunnskap gjennom *fronesis*. *Praxis* blir til i den som handler gjennom handlingen som handlingens mål.

I følge Kemmis er påstanden om at *praxis* ikke kan fungere uten *fronesis* misforstått. Vi blir ikke *fronimoser* først og så kommer *praxis* etterpå. Det er omvendt på den måten at vi blir *fronimoser* gjennom *practice/praxis*. Vi kan handle i *praxis* uten *fronesis*. Slik jeg forstår *fronesis* er det ikke meningen at *fronesis* og *praxis* kan deles opp, eller rangeres etter hverandre. Dette forholder seg på samme måte i forholdet mellom det universelle og det partikulære. Spørsmålet dreier seg ikke om hva som kommer først eller sist, men derimot om et gjensidig forhold mellom *fronesis* og *praxis*.⁷⁹⁶ Handling i *praxis* og kunnskap i *fronesis* er en samtidighet, men kunnskapen er i endring med det samme vi forstår noe som annerledes enn forventet.

Kemmis diskuterer forholdet mellom *fronesis* og usikkerhet. *Fronesis* kan orientere seg fram i usikkerheten og finne løsninger som hverken *episteme* eller *techne* har noe svar på. Kemmis kaller denne *fronesis* for «*professional practice knowledge plus*»⁷⁹⁷, med opphav i forholdet mellom *fronesis*, *praxis* og erfaring. Kemmis hevder at «[...] *some who are interested in phronesis (and praxis) today hope to wring from phronesis what we no longer expect techne to provide: an answer to those unsettling questions of the limits of our technical knowledge, [...] we want phronesis perhaps because we want to be secure in the kind of knowledge that*

⁷⁹⁵ Kemmis 2012, s. 150

⁷⁹⁶ Forholdet mellom det rasjonelle prinsippet («the right rule») i den intellektuelle kunnskapsformen *fronesis* og moralske *arete* (menneskets karakter). «*Virtue, too, is distinguished into kinds in accordance with this difference; for we say that some of the virtues are intellectual and others moral. [...] practical wisdom being intellectual, [...] temperance moral. [...] a man's character we do not say that he is wise or has understanding but that he is good-tempered or temperate; yet we praise the wise man also with respect of his state of mind*». NE 1103a 3-10.

⁷⁹⁷ Kemmis 2012, s. 151.

*will proof us against uncertainty and dread*⁷⁹⁸. Er det slik at *fronesis* skal kunne komme *techne* til unnsetning i situasjoner hvor metodene ikke strekker til? *Fronesis* kan i større grad hanskens med de usikre situasjonene hvor de handlingene som allerede er bestemt ikke fungerer etter planen. Er *fronesis* blitt redusert til en metode som *techne* kan bruke for å kunne håndtere usikre situasjoner etter behov? Er det *techne* som styrer *fronesis*?

Kemmis hevder at *fronesis* ikke kan flykte fra det usikre. *Fronesis* «[...] is not more than a commitment to do our best under uncertain and thus more or less unpredictable circumstances [...] *phronesis* cannot guarantee that the good will be done»⁷⁹⁹. *Fronesis* dreier seg om mye mer enn det å gjøre det beste ut av usikre situasjoner. I forholdet mellom erfaring og negativ erfaring har Kemmis et perspektiv på *fronesis* ved at «[...] *fronesis* is not a kind of positive knowledge that we can hand on to rising generations og professional practitioners. [...] People cannot be prepared for praxis»⁸⁰⁰. *Fronesis* er ikke positiv kunnskap, men *fronesis* skaper et negativt rom for kunnskap. Det negative rommet er fylt med usikkerhet og erfaringer som praktikeren bringer med seg inn i nye, usikre situasjoner. På denne måten forsøker praktikeren å unngå de erfaringene som viste seg å være negative. Slik utvikles klokskap. Eller er denne klokskapen en form for etterpåklokskap eller forberedelser?

I *Den Nikomakiske etikk* er det lagt vekt på at *techne* er ekspertise, men når det gjelder *fronesis* er det ikke mulig å bruke begreper som ekspertise og profesjonell klokskap.⁸⁰¹ *Fronesis* kan ikke graderes i ulike nivåer av ekspertise på samme måte som *techne* av den grunn at «*Practical wisdom is a virtue and not an art*»⁸⁰². *Fronesis* defineres ikke ut fra standarder av denne sorten. Kemmis' forståelse av *fronesis* framstår kanskje mere som *techne* og ekspertise i form av profesjonell praksis pluss «professional practice plus». Ønskes det *fronimoser* definert som eksperter plassert inn i situasjoner som er usikre?⁸⁰³

⁷⁹⁸ Kemmis 2012, s. 152.

⁷⁹⁹ Kemmis 2012, s. 153.

⁸⁰⁰ Kemmis 2012, s. 154.

⁸⁰¹ NE 1140b 21-23.

⁸⁰² NE 1140b 25.

⁸⁰³ I forbindelse med *fronesis* som profesjonell ekspertise drøfter Kemmis erfaring. *Fronesis* er i følge Kemmis «[...] preparedness to understand a given situation in different ways [...] a preparedness to explore different already-available ways of understanding a situation when we are in a situation in which we must act”. Kemmis viser til Dunne (1993) og Gadamer i redegjørelsen av forholdet mellom *fronesis* og erfaring i form av at “*Phronesis* is a kind of negative quality, [...] openness to experience – a preparedness to see what the

Hva legger Kemmis vekt på i forhold til profesjonell praktisk kunnskap? Kemmis forsøker å skape et skille mellom *fronesis* og *praxis*. Dette skillet er i seg selv umulig. «*The longing for phronesis, for wisdom, I believe, is really a longing for something else. [...] that longing is a longing for praxis. [...] It is the praxis that we value*». Slik jeg forstår *fronesis* kan det være vanskelig å lengte etter *praxis* uten samtidig å lengte etter *fronesis*. På samme tid dreier ikke dette forholdet seg om at noen har *fronesis*, og at det å ha *fronesis* vil si det samme som å produsere *praxis*. Kemmis hevder at *praxis* er viktigere enn *fronesis* «*[...] value praxis as greater than phronesis. [...] It is for their praxis that we value them, not for the glory that is in their phronesis. [...] Phronesis follows praxis; phronesis does not necessarily lead praxis*»⁸⁰⁴

Hva er det da som leder *praxis*? Er det *techne*? På en annen side er det vel ikke Aristoteles' mening at *fronesis* skal glorifiseres, og at *fronimoser* tar på seg en glorie. Det er ikke slik at *fronesis*-glorien står skrevet i stjernene som den store stjernen i en uforanderlig *fysis*. Det er mål-middel relasjonen som skiller mellom *fronesis* og *fronesis*-glorie. Kemmis hevder i denne forbindelsen at *fronesis* kan læres fra andres og egne erfaringer «*[...] especially from others' experiences or accounts of their practice or intended praxis. [...] We can learn from such sources that things are not always what they seem*». Kemmis hevder at *fronesis* kan læres indirekte. Det å erfare at noe i en situasjon ikke ble som forventet kan ikke læres ved å se på andres erfaringer eller fra andre ved at vi observerer andres handlinger.

4.2.6 *Fronesis* som refleksiv praksis og praktisk rasjonalitet.

Elisabeth Anne Kinsella drøfter forholdet mellom Schöns ideer om den refleksive praktiker og *fronesis*, og begrepet refleksjon i forhold til *fronesis* som en form for praktisk rasjonalitet

situation is, [...] new terms or new ways of understanding a situation. [...] we have a rich disposition for phronesis, we are also open to experience itself. [...] the person who wants phronesis [...] to have an experience is to be formed by it, [...] some kinds of experience might deform one's being, [...] rather than transform them for the better" . Når det gjelder erfaringen forholder det seg ikke slik at *fronesis* omformer menneskes væren. Erfaring er ikke en egen form for ekspertise som kan læres gjennom observasjon. Erfaringen gjør noe med oss. *Fronesis* omformer ikke, men erfaringen har opphav i at vi forstår annerledes enn før-forståelsen som det første valget. Forberedelse er heller ikke det samme som erfaring. Erfaring betyr ikke at vi kan forberede oss for en handling i en usikker situasjon. Erfaring dreier seg mer om at vi har gjort erfaringer som forteller oss at vi ikke kan forberede oss på en slik måte at vi kan være forberedt på alt av den grunn at vi har erfart at livet ikke alltid kan styres etter forberedelser. Forberedelser har kanskje opphav i en kunnskap vi besitter (*techne*) og som vi kan ta i bruk for å vite hvordan gjøre noe. (For eksempel NE 1112a 22-30. «*no more do we deliberate about the things that involve movement but always happen in the same way, whether of necessity or by nature or from any other cause*»). Forberedelser kan snevre inn muligheten for det å kunne forstå annerledes og det som vi ikke var forberedt på å forstå. I følge Kemmis forholder det seg slik at når vi har *fronesis* er vi forberedt på det å ta moralsk ansvar for våre handlinger og de konsekvensene som følger av handlingene.

⁸⁰⁴ Kemmis 2012, s. 158.

«[...] proposes an elaboration of Donald Schön's reflective practice in light of Aristotle's *phronesis*»⁸⁰⁵. I følge Kinsella er *fronesis* «[...] referred to as practical wisdom or practical rationality. [...] that imply the significance of reflection, both tacit and explicit; that highlight a relationship to morality; [...] a relationship between reflection and action. [...] as a means to inform wise action, [...] to navigate the variable contexts of practice, and as directed toward the ends of practical wisdom»⁸⁰⁶. *Fronesis* som et forhold mellom refleksjon og handling blir forstått som et middel for det å utvikle kloke handlinger, det å kunne orientere seg fram i et praktisk landskap. *Fronesis* som praktisk rasjonalitet dekker både taus og eksplisitt kunnskap. I følge Kinsella kan praktisk rasjonalitet være det som betegner deliberasjon/refleksjon i *fronesis*. Praktisk rasjonalitet hører hjemme i praktikerens praktiske kunnskap og er forskjellig fra teknisk rasjonalitet, som kan betegne refleksjon i *techne*. Kinsella tar utgangspunkt i Donald Schöns ideer om den refleksive praktiker i forhold til praktisk rasjonalitet «Schön calls for a new epistemology, one rooted in reflection both in and on practice, and one that recognizes the messy, complex, and conflicted nature of practice itself»⁸⁰⁷. Denne formen for praktisk rasjonalitet har i følge Kinsella mye til felles med Aristoteles' kunnskapsform *fronesis*. Schön beskriver refleksjon i og over praksis som en dialektisk prosess som skjer i praksis og gjennom praksis. Tenkning og handling flyter over i hverandre som «[...] dialogue of thinking and doing through which I become [...] more skillful»⁸⁰⁸. Refleksjon oppstår samtidig med en situasjon i form av «reflection-in-action» refleksjon-i-handling og «reflection-on-action» refleksjon-over-handling. Refleksjon i og over handling har karakter av «fronesisk» dømmekraft «*phronetic judgement*»⁸⁰⁹, noe som kjennetegner profesjonell praksis.. «Phronetic judgement» er kjernen i en praktikers beslutning om hva som må gjøres i en situasjon som kanskje preges av kaos og det uoversiktlige, og er på samme tid en praktisk rasjonalitet som orienterer seg i retning av *fronesis*. Schöns praktiske rasjonalitet har noen kriterier i form av at den skal være nyttig i en pragmatisk forståelse, troverdig og kunne åpne for det kunstneriske (for eksempel improvisasjon). Det må være rom for både individuell og kollektiv refleksjon og forståelse for ulike meninger som kan åpne for spørsmål som berører etiske overveielser, og som kan gi

⁸⁰⁵ Kinsella 2012, s. 35.

⁸⁰⁶ Kinsella 2012, s. 35.

⁸⁰⁷ Kinsella 2012, s. 37.

⁸⁰⁸ Kinsella 2012, s. 38.

⁸⁰⁹ Kinsella 2012, s. 42.

muligheter for endring. Kinsella forstår Schöns refleksjon som intersubjektiv dialog «*The practitioner oriented toward phronesis is aware of and concerned with not only his or her own interpretations in practice but also the dialogic possibilities implicit in the recognition of the interpretations of clients, co-workers, and others*»⁸¹⁰. Intersubjektiv dialog inneholder de kriteriene som Kinsella legger til grunn for “phronetic judgement”. Kriteriene er ikke ment å være et bestemt rammeverk som kan følges som en oppskrift på «phronetic judgement». Kinsella hevder at det implisitte eller det tause må gjøres eksplisitt ved å sette ord på refleksjonene. Dette kan danne utgangspunkt for refleksjoner som beveger seg i retning av *fronesis*. Kriteriene er ikke ment som en *episteme*, men at de i stedet fungerer som et middel for å kunne åpne for samtaler om hvordan «phronetic judgement» kan kultiveres i profesjonell praksis.

Det å vite hvordan gjøre «phronetic judgement» i form av kriterier kan være et eksempel på *techne*. Forstått på denne måten benyttes *techne* for å utvikle «fronesisk» dømmekraft i profesjonell praksis. Opphavet er kunnskap fra Donald Schöns ideer om den reflekterende praktiker som ligger innenfor et epistemisk rammeverk. «Phronetic judgement» er ment å være veiledende og ha en dialektisk form. Det kan likevel tenkes at «phronetic judgement» blir gjort på en slik måte som *technites* (håndverkeren) ville ha gjort det i følge den kunnskapen som er lært. Og ikke slik som er karakteristisk for «[...] *men of practical wisdom to have deliberated well, excellence in deliberation will be correctness with regard to what conduces to the end of which practical wisdom is the true apprehension*»⁸¹¹. Kinsella har et perspektiv på *fronesis* som en form for praktisk rasjonalitet som kan læres ved å sette ord på refleksjonene for å utvikle «phronetic judgement». Dette perspektivet kan utvikle eksempler på «phronetic judgement» som et grunnlag for å lære seg praktisk rasjonalitet, og *fronesis* kan bli omformet til *episteme/techne*.

4.2.7 Forholdet mellom *episteme* og *fronesis*.

Med utgangspunkt i Thomas Kuhn, Michel Foucault og Bent Flyvbjerg drøfter Farrukh Chishtie (2012) forholdet mellom *episteme* og *fronesis*. I følge Aristoteles er *episteme* en helt annen kunnskap enn *fronesis*. *Episteme* er teoretisk kunnskap med opphav i formal logikk og

⁸¹⁰ Kinsella 2012, s. 49.

⁸¹¹ NE 1142b 32-35.

verifikasjon, og *fronesis* er praktisk kunnskap med opphav i deliberasjon og *ethos*. «Kuhn locates at the heart of Aristotelian episteme, an *aporia*, one that challenges the possibility of attaining universal and immutable knowledge. *Aporia* refers to “unresolvable problematics and paradoxes”⁸¹². I følge Kjetil Steinsholt (2014) mener Kuhn at “[...] mange tradisjonelle standardteorier om hva som konstituerer vitenskapelig rasjonalitet er utilstrekkelige, og bør erstattes hvis vi skal få en forståelse av hvordan vitenskapen fungerer, og på hvilken måte den er en rasjonell aktivitet. Han ser på dette som en hermeneutisk oppgave, [...] og tolke rasjonalitetstypene som viser seg innenfor en vitenskapelig undersøkelse, i lys av på hvilken måte vitenskapen praktiseres»⁸¹³. Kan dette være en hermeneutisk intuisjon, i form av en hermeneutisk *nous*? En måte å kunne skille ut nyansene i en *aporia* for å forstå hva som skaper paradokser? Kuhn hevder at sannhet og rasjonalitet ikke er hovedinnholdet i den vitenskapelige utviklingen. Vitenskapelig kunnskap endrer seg gjennom kamp mellom forskjellige tolkninger innenfor et vitenskapelig samfunn, en form for *agon*. Ulike tolkninger blir stående som de er og det kan bli vanskelig å forstå hverandres perspektiver, selv om utgangspunktet i en vitenskapelig kunnskap kommer fra samme kilde. I en hermeneutisk forståelse er forforståelsen en horisont vi befinner oss i, og en situasjon som vi aldri helt kan greie å fatte hele bildet av. Det som forstås som fakta blir til gjennom vår forforståelse og tolkninger av teorier. Likevel er det argumentenes om kan verifisere vurderingene. I følge Steinsholt er det en dialogisk rasjonalitetsmodell som har sin basis i hverdagslig sosial praksis som står sentralt, «[...] hvor valg, deliberasjon, folks «forstandige» vektlegging og anvendelse av «universelle kriterier» blir viktige nøkkelbegreper; ja til og med den rasjonelle uenigheten om hvilke kriterier som er relevante blir sentral»⁸¹⁴. Vitenskapelig kunnskap er skapt av mennesker, og denne kunnskapen blir anvendt av mennesker. Kuhn viser at vitenskap praktiseres på ulike måter innenfor et fellesskap. En praksis er knyttet til normalvitenskapen og styres av et paradigme. En annen praksis er kritisk og en viktig brikke i et paradigmeskifte. I følge Aristoteles er *episteme* teoretisk, vitenskapelig kunnskap. I denne kunnskapen finner Kuhn en *aporia* som stiller spørsmål ved mulighetene for å skape universell og uforanderlig kunnskap. Dette spørsmålet griper inn i forutsetningene som ligger til grunn for en universell kunnskap. Kanskje er det slik at en *episteme* også bringes fram i

⁸¹² Chishtie 2012, s. 104.

⁸¹³ Steinsholt 2014, s. 304.

⁸¹⁴ Steinsholt 2014, s. 307.

forholdet mellom det universelle og det partikulære? Denne forståelsen av *episteme* fører med seg en mellomposisjon som er et grunnleggende prinsipp i *fronesis*. Den teoretiske fornuften i *episteme* kan ikke finne utveien på en *aporia* som *episteme* selv har rørt sammen. Reglene for formal deduktiv logikk kan ikke løse denne floken, for det finnes ingen regler for å kunne løse opp i aporiaen. *Aporia* stiller kanskje andre spørsmål som for eksempel verdi-rasjonalitet. *Fronesis* som en praktisk rasjonalitet er former for deliberasjon og overveielser rettet inn mot verdivurderinger, og praktisk dømmekraft er ikke nøytrale innenfor en historisk ramme. På denne måten kan det å velge ut *episteme* fra et vitenskapelig samfunn være en praktisk rasjonalitet og en god vitenskapelig vurdering på grunnlag av samspillet mellom det universelle og det partikulære. I følge Steinsholt kan praktisk rasjonalitet i form av samspillet mellom *fronesis* og *episteme*, være åpen for endringer og nye retninger. *Fronesis* i form av *sophrosyne* kan løse opp i ulike epistemiske forviklinger, og være tungen på vektskålen i spørsmålet om hva som er det riktige å gjøre.

I følge Steinsholt skjer praktisering og videreføring av vitenskapelig kunnskap ved «[...] å omgås andre likesinnede og det å utføre praktiske og tekniske vurderinger vil være en helt avgjørende del av det vitenskapelige arbeidet»⁸¹⁵. Praktisk dømmekraft eller praktisk rasjonalitet kan bli forstått som situert i vitenskapelig praksis, selv om det ikke blir sagt direkte. Dette perspektivet kan bety at *fronesis* ligger skjult innenfor *episteme* som et grunnlag for verdi-rasjonalitet i forhold til de beslutningene som blir tatt. *Fronesis* er knyttet til deliberasjon/refleksjon og beslutning som en del av den vitenskapelige prosessen. En *episteme* uten praktisk rasjonalitet har kuttet forbindelsen med det menneskelige livet.

4.2.8 Profesjonell klokskap.

Praktisk kunnskap kan bli forstått på to ulike måter gjennom to forskjellige rasjonelle tilnærminger til kunnskap. Kunnskapen kan ha en teknisk og praktisk karakter. Teknisk rasjonalitet står i motsetning til praktisk kunnskap. Et alternativ til det rasjonelle begrepet kan være praktisk rasjonalitet. Hva er det som kjennetegner praktisk rasjonalitet og klokskap i praksis?

⁸¹⁵ Steinsholt 2014, s. 311.

I følge Dunne (2011) er *fronesis* en kunnskap som orienterer seg mot handling, er eksperimenterende, ikke-proposisjonell kunnskap, som gjennom refleksjon oppnår dømmekraft som er sensitive i forhold til en situasjon.⁸¹⁶ Den kloke dømmekraften eller *fronesis* må danne utgangspunktet for praktisk kunnskap, og den praktisk kloke kjenner igjen situasjoner og forsøker å forstå det partikulære i sammenheng med generell kunnskap på nye måter, og gjøre denne kunnskapen relevant til situasjonen. Dunne forstår *fronesis* i forhold til det å være praktisk klok. «[...] *to be practically wise or a person of good judgement [...] to be able to recognize situations, cases or problems as perhaps standard or typical*»⁸¹⁷. *Fronesis* er kunnskap som har handling som mål, man må kunne eksperimentere fram handlinger, *fronesis* er knyttet til menneskets karakter og holdninger, og befinner seg mellom det universelle og det partikulære for å kunne bedømme en situasjon på riktig måte. Dunne hevder at det å ha *fronesis* er det samme som å være praktisk klok eller det å være en person som har god dømmekraft. Praktisk klok blir forstått som innsikt i og forståelse for hva som kan være passende i situasjonen. Denne innsikten har en eksperimentell karakter gjennom erfaring.

Hva betyr det å ha *fronesis* «*to have phronesis*»⁸¹⁸? Er *fronesis* en kunnskap vi har på samme måte som en kunnskap vi har lært, for eksempel en bestemt *techne*? *Fronesis* som klokskap i praksis kan dreie seg om det å kunne kjenne igjen lignende situasjoner, noe som har blitt kjent eller forekommer som typisk. Dunne ser nær sammenheng mellom erfaring og *fronesis*. Det som er ukjent i en partikulær situasjon må til en viss grad kunne relateres til erfaringen som noe kjent. Det er naturlig at vi ser etter likheter og prøver å forstå på denne måten, men *fronesis* betyr ikke at det er likheten som danner grunnlaget for forståelse når det er noe som må gjøres. Situasjoner og handlinger som ligner hverandre og som kanskje framstår som det samme er i en Aristotelisk betydning *empeiria*. *Empeiria* er en partikulær kunnskap i *techne*. Er *fronesis* en kunnskap om det å vite hvordan?

⁸¹⁶ Dunne 2011, s. 17. «[...] *practical wisdom*» (or good judgement as the capability to make good judgement-calls reliably) [...] *action-oriented form of knowledge; its irreducibly experiential nature; its entanglement (beyond mere knowledge) with character; its nonconfinement to generalized propositional knowledge; its need to embrace the particulars of relevant action-situations within its grasp of universals, and its ability to engage in the kind of deliberative process that can yield concrete, context-sensitive judgements*”.

⁸¹⁷ Dunne 2011, s. 17.

⁸¹⁸ Dunne 2011, s. 17.

Praktisk klokskap vil si å gjøre universell kunnskap relevant i nye situasjoner. Kunnskap som er sensitiv i forhold til konteksten, en kreativ innsikt som kan følge opp det som en ny situasjon krever i forhold til handling. Dømmekraften er implisitt til stede i nye situasjoner og har en eksperimenterende holdning. Erfaringene må rekonstrueres i møte med nye situasjoner. Denne prosessen kan utvikle evnen til å utøve hårfin dømmekraft.

Dømmekraften kan karakteriseres som en kognitiv prosess (for eksempel «cleverness») som det å skille ut dømmekraft «[...] *discriminating judgement can be characterised as cognitive; but it also brings into play some of those virtues of character [...] What comes up here and now, what challenges one in a new situation. [...] what is now appearing within their experience here. [...] is what we mean by significant learning*»⁸¹⁹. I følge Dunne har erfaring en sentral plass i praktisk klokskap både i forhold til dømmekraft og klokskap i praksis. Erfaring danner grunnlaget for praktisk rasjonalitet og den måten man retter oppmerksomhet mot hva som er viktig i forhold til hva som må gjøres i en problematisk situasjon. Det å være mottakelig for problemet er viktigere enn det å være flink til å finne en løsning. Dannes forståelse for erfaring er ikke det samme som rutiner og vaner som gjentas. Erfaringen må gå i møte med situasjoner som gjør at erfaringen er i endring. Dunne hevder at “[...] *one is often deliberating about the end itself – about what could count as the best or a satisfactory outcome in this particular situation [...] a kind of pondering [...] When one judges first and then acts, one is in the more secure reaches of a practice; but sometimes judgement is possible only in or even after action. One does not only know in order to act, but also acts in order to know – or at least hoping to learn. [...] strategically directed action [...] sets off its own chain of unexpected and unintended consequences; one is involved in an experimental process*”⁸²⁰. En eksperimenterende holdning til praktisk rasjonalitet innebærer profesjonell refleksjon. Kunnskap som grunnlag for å kunne handle har sammenheng med at man gjennom handling kan forstå kunnskap på nye måter. Fronesis som praktisk rasjonalitet kan omforme *fronesis* til metode for profesjonell refleksjon og dømmekraft i forkant av handling. I forhold til erfaring kan *fronesis* bli forstått som en kunnskap som kan prøves ut i en prosess man befinner seg i for å nå et mål.

⁸¹⁹ Dunne 2011, s. 18.

⁸²⁰ Dunne 2011, s. 23.

4.2.9 *Fronesis* som profesjonell refleksjon.

Carr, Bondi, Clark og Clegg (2011) stiller spørsmål om hvordan profesjonell refleksjon framstår i ulike praksiser og hva som kan skille mellom ulike former for profesjonell refleksjon med utgangspunkt i Aristoteles' *fronesis*. De hevder at «[...] *rational powers required for the effective pursuit of such occupations might or should be regarded as forms of «practical reason», procedural knowledge or «reflection in action»*⁸²¹. Praktisk fornuft eller praktisk kunnskap “practical reason” kan bli forstått som *fronesis*, prosedyrer “procedural knowledge”, kunnskap om det å vite hvordan (Ryle 1945) og refleksjon-i-handling “reflection in action” med utgangspunkt i Schöns praksis epistemologi. Disse ulike formene for kunnskap har refleksjon som felles omdreiningspunkt. Ryles ideer om det å vite hvordan kan dreie seg spesifikt om det å reflektere samtidig med ferdigheten, og ligger kanskje i refleksjonsbegrepets ytterkanter i forhold til refleksjon-i-handling «reflection in action», og helt utenfor den aristoteliske forståelsen av refleksjon som *fronesis*. Et viktig spørsmål er om refleksjon i forhold til praktisk dømmekraft (eller *fronesis*) og ulike praksiser kan reduseres til teknisk evidensbasert rasjonalitet i vår tid bestemt av rasjonell vitenskapelig forskning. Refleksjon som metode for å oppnå bestemte mål kan i prinsippet overføres gjennom implementering av bestemte teknikker. Dette perspektivet på praktisk kunnskap legger bestemte rammer for profesjonell praksis med opphav i vitenskapelig teoretisk kunnskap (*episteme/techne*).

En annen diskusjon i forhold til *fronesis* dreier seg om forholdet mellom etisk partikularisme «ethical particularism» og etisk universalisme «ethical universalism»⁸²². Dette forholdet kan bli framstått som to motpoler som trekker i hver sin retning i form av spørsmålet om hva som skal veie tyngst. Partikularisten tar utgangspunkt i at partikulær kunnskap er dominant i forhold til universell kunnskap, og universalisten vil hevde det motsatte. Partikularisten «usually cites the authority and support of Aristotle, [...] Aristotle clearly did hold that the virtuos moral response should be a matter of particular context-sensitive judgement, [...] he also explicitly subscribed to general moral rules and principles, and saw particular moral judgements as nevertheless dependent upon some framework»⁸²³. I følge Aristoteles vil det

⁸²¹ Carr, Bondi, Clark og Clegg 2011, s. 2.

⁸²² Se Kristjansson 2007.

⁸²³ Carr, Bondi, Clark og Clegg 2011, s. 3.

universelle og det partikulære stå i en særstilling i forhold til hverandre, hver på sin måte, og samtidig bli forstått i sammenheng.

4.3 “Feeling or emotion and reason or rational judgement”⁸²⁴.

I boken *Towards Professional Wisdom* (2011) drøfter David Carr betydningen av moralsk *arete* og *fronesis* i forhold til ulike praksiser. I følge Carr er det forskjell mellom et godt utført arbeid og tanken bak et godt utført arbeid «[...] *someone may well be described as a good builder of plumber, even though they do not do business in a particular fair or honest way. [...] it may be the primary concern of so-called “ethical” consumer services to increase profit rather than to deal fairly. [...] there may appear to be something not just personally but professionally objectionable, [...] this aspect of professional obligation may also be deontologically construed in terms of something like Kantian moral duty*”⁸²⁵. Carr stiller spørsmål ved om universell moralsk *arete* som rettesnor innenfor ulike praksiser kan føre til at man stiller seg selv på utsiden av en situasjon. Universell moralsk plikt kan legge seg på en objektiv, nøytral og upartisk linje og behandle mennesker på en upersonlig måte i distanse. På denne måten kan «[...] «*professionally exemplary*» *teachers would seem to be those who treat pupils impartially – which might also appear to mean with some personal detachment – rather than those who allow personal considerations or relationships to influence their professional judgements or decisions*»⁸²⁶. Spørsmålet er om *fronesis* dreier seg om handlinger som styres av følelser og personlige overveielser bestemt av de partikulære situasjonene. Carr hevder at hverken etiske prinsipper eller etikk styrt av følelser kan hver for seg være tilfredsstillende for en praktiker. Disse to perspektivene kan ikke deles opp, men kombineres. I forhold til universelle prinsipper kan følelser og emosjoner bli betraktet som moralsk og etisk uholdbare, og rasjonelle moralske regler danner basisen for «*moral judgements*»⁸²⁷, noe som kan sette en partikulær situasjon inn i et universelt regime. Carr hevder derimot at en teori om moral og en teori om profesjonell etikk er nødvendig for å kunne håndtere partikulære utfordringer. Dette perspektivet har tilknytning til Aristoteles’ etikk «*Aristotelian ethics has clearly a place for both feeling or emotion and reason or rational judgement – in both universalistic and particularistic forms – but not as*

⁸²⁴ Carr 2011, s. 105.

⁸²⁵ Carr 2011, s. 98.

⁸²⁶ Carr 2011, s. 99.

⁸²⁷ Carr 2011, s 105.

*deontological and care ethics construe these*⁸²⁸. En handling kan ikke bare styres av følelser og fornuft. Men i følge Aristoteles må følelser være tilstrekkelig kultivert eller prøvd ut mellom det ekstreme og det ikke-ekstreme. Begrepet følelser har i et aristotelisk perspektiv en rasjonell og kognitiv tilknytning «[...] *in the context of moral life and association is itself necessarily rational or cognitive*»⁸²⁹. Aristoteles skiller mellom følelser og affeksjon, mellom *pathos* og reaksjon, og mellom menneskelige og ikke-menneskelig følelser. Hos rasjonelle mennesker erfares følelsene som holdninger, og er på den måten en kultivering av menneskets karakter.

Carr sammenligner Aristoteles med en omsorgsfull etisk person som legger vekt på at beslutninger om hva som kan gjøres bare kan ha opphav i en partikulær situasjon, det vil si «*particularistic*»⁸³⁰. En partikularist «*particularist*» er sensitiv i forhold til moralske aspekter i en situasjon som vurderingene spesifikt retter seg inn mot. Carr hevder at hovedpoenget med *fronesis* eller praktisk klokskap, og prinsippet om mellomposisjonen som rådførende kunnskap i menneskets liv, er at det må finnes rom for vurdering. Denne vurderingen dreier seg om mellomposisjonen mellom ekstrem og ikke-ekstrem, og at *fronimos* handler på en måte som er riktig i forhold til hvem, hva, hvorfor, på den rette måten og til riktig tid. Hvilken kunnskap er det som ligger til grunn? I følge Carr spiller fornuften en rolle i det moralske eller det menneskelige livet.⁸³¹ Carr etterlyser de etiske perspektivene som ligger til grunn i forhold til *fronesis*. «[...] *this Aristotelian concept of character may be regarded as the vital missing ingredient, [...] in any and all other latter-day accounts of professional ethics. [...] Professional conduct [...] lies at the heart of professional development – and this is precisely the development of character*»⁸³². I følge Carr har det Aristoteliske begrepet om karakter blitt kraftig redusert og dreier seg i hovedsak om ulike kombinasjoner av det å vite hvordan gjøre noe i form av *techne*, og det å etterleve profesjonelle reguleringer uttrykt i form av påbud og forbud, eller kunnskap om hva som virker og ikke virker.

⁸²⁸ Carr 2011, s. 105.

⁸²⁹ Carr 2011, s. 106.

⁸³⁰ Carr 2011, s. 105.

⁸³¹ Carr 2011, s. 107. For eksempel «[...] *objective considerations of human weal and woe that are sufficient to ground general or even universal judgements of moral right or wrong*».

⁸³² Carr 2011, s. 108.

4.3.1 Moralsk *arete* og pedagogisk praksis.

Cooke og Carr (2014) stiller spørsmål ved forståelsen av god undervisning og hevder at denne forståelsen har opphav i «[...] *techno-rationalist conception of effective teaching as the cultivation of reportaires of technical skill or competencies has largely been overtaken [...] by a more complex view of teaching as reflective practice that requires flexible and sensitive judgement in context-variable professional circumstances*»⁸³³. Dette perspektivet innenfor refleksiv praksis har delvis blitt inspirert av den aristoteliske tradisjonen og kunnskapsformen *fronesis*. På en annen side har omforminger av *fronesis* eller praktisk dømmekraft lagt grunnlaget for en modell for profesjonell refleksjon og profesjonell dømmekraft. I følge Cooke og Carr er det fortsatt mulig å gjenkjenne den aristoteliske *fronesis* som gir seg uttrykk i denne kunnskapsformens etiske perspektiv ved at «*phronesis is a form of inherently moral wisdom or judgement. [...] that teaching and other professional activities may seem to call for character traits such as honesty, self-control, fairness, compassion and patience. Aristotle takes phronesis to be directly concerned with the cultivation of virtues of moral character*»⁸³⁴. Cooke og Carr hevder at moralsk *arete* har en sentral plass i lærerens praktiske dømmekraft. Moralsk *arete* står i en særstilling i forhold til lærerens valg i de mange komplekse situasjonene som læreren befinner seg i.⁸³⁵ Lærerens praktiske kunnskap er sammensatt av teoretiske, praktiske og profesjonelle føringer hvor moralsk *arete* navigerer mellom ulike forståelser for hva god praksis er.⁸³⁶ Lærerens praktiske kunnskap ligger i et skjæringspunkt mellom dømmekraft og moralsk *arête* “[...] *what general conception of education and teaching as a profession, or of the virtues, values and standards of good practice, might therefore guide the new – or more experienced – teacher in the formation of good judgements in [...] trying circumstances?*”⁸³⁷. Kunnskap som skiller seg ut i forholdet mellom moralsk *arete* og lærerens praktiske dømmekraft er profesjonell praksis. Kan dette

⁸³³ Cooke og Carr 2014, s. 91. Se Kinsella 2012.

⁸³⁴ Cooke og Carr 2012, s. 92. I følge Carr finnes det ikke en bestemt definisjon på begrepet praktisk klokskap (practical wisdom), karakter og moralsk *arete*. Eller plasseringen av disse begrepene innenfor profesjonell etikk og/eller en bestemt profesjonell pedagogisk praksis. Den etiske tilnærmingen i utdanningsvitenskap er det Alasdair MacIntyre (2007) som har lagt grunnlaget for. MacIntyre utviklet en spesifikk definisjon på moralsk *arete* i praktisk deliberasjon som kalles for «sosiale» praksiser.

⁸³⁵ Cooke og Carr 2014, s. 93. «[...] complex theoretical, practical and professional dimensions and implications. [...] it occurs within a formal space – the classroom – which is governed by both national and school policies»

⁸³⁶ I følge Figal 2010, s. 333 vil det å forstå en situasjon innebære å kunne skille ut det ultimate innenfor en sammenheng. Praktisk *nous* er i følge Figal (2010) det samme som «Seeing and apprehending. [...] so knowing, apprehending, means perceiving differences. [...] what is differentiated belongs to a web, it is in a texture».

⁸³⁷ Cooke og Carr 2014, s. 94.

perspektivet på moralsk *arete* brukes for å utvikle i lærerens profesjonelle praksis? Kan praktisk dømmekraft læres isolert fra en situasjon man befinner seg i? Et annet spørsmål er om det er mulig å øve seg på praktisk dømmekraft i en situasjon man befinner seg i?

I følge Cooke og Carr kan moralsk *arete* være et grunnleggende perspektiv i en lærers praktiske kunnskap. Forholder det seg slik at moralsk *arete* kan bli omformet til profesjonell *arete* bestemt av ulike handlingsalternativer i forhold til det å vite *hvordan* gjøre moralsk *arete*? Moralsk *arete* blir definert som en viten om det å vite *hvordan*, og ikke viten om *hva* som kan gjøres. Når moralsk *arete* blir omformet til en viten om *hvordan* gjøre noe, forholder det seg slik at det å vite *hvordan* allerede er bestemt for å oppnå bestemte mål. Overveielser om *hva* som er det riktige å gjøre uteblir, og den praktiske kunnskapen kan i den forstand bli et spørsmål om praktisk ferdighet og beveger seg nesten umerkelig over til *techne*. Går moralsk *arete* i retning av å bli forstått som profesjonell praktisk dømmekraft og et definert innhold i lærerens praktiske kunnskap på linje med *episteme* og *techne*. I denne sammenhengen kan refleksjon bli forstått som profesjonell ekspertise.

Cooke og Carr hevder at god praksis ikke bare kan defineres med referanse til moralsk *arete*.⁸³⁸ Vurdering som en form for refleksjon, og det å rådføre seg med seg selv er sentralt innenfor god praksis. Det aristoteliske begrepet deliberasjon (refleksjon, excellence in deliberation)⁸³⁹ er en del av *fronesis*, og det er mulig å forstå *fronesis* som en form for vurdering av en situasjon som kan være uklar. Denne refleksjonen er en forutsetning for god praksis. *Fronesis* uten refleksjon er skråsikkerhet på forhånd. I følge Aristoteles er refleksjon en annen kunnskap enn *episteme*. Refleksjon er ikke nødvendig omkring de tingene vi med sikkerhet vet er slik de er.⁸⁴⁰ Den aristoteliske refleksjonen innebærer praktisk fornuft (praktisk *nous*: reasoning eller *orthos logos*) og den rette tenkningen «correctness of thinking»⁸⁴¹. I vår tid kan refleksjon knyttes til modeller (*episteme/techne*) for det å utvikle

⁸³⁸ Cooke og Carr 2014, s. 95. «[...] and the associated Aristotelian capacity for *phronesis* or practical wisdom. [...] we might ask why [...] that virtues [...] are the primary means to the pursuit or promotion of professional practices such as teaching».

⁸³⁹ Se NE 1142b 30-35. I NE 1142b 1-35 diskuterer Aristoteles forholdet mellom undersøkelse «inquiry» og deliberasjon «deliberation» (vurdering) som begge kan forholde seg til en partikulær situasjon. I følge Aristoteles er deliberasjonens egenverdi en form for «a certain correctness» som innebærer det beste «excellence» i forhold til den vurdering som sikter mot det målet hvor *fronesis* legger grunnlaget for den rette forståelse og innsikt for hva som kan gjøres når noe framstår som uklart i utgangspunktet.

⁸⁴⁰ NE 1142a 35, b 1.

⁸⁴¹ NE 1142b 16. «[...] excellence in deliberation involves reasoning. The remaining alternative, then, is that it is correctness of thinking»

moralsk *arete* i praktisk kunnskap. En refleksjonsmodell kan være vanskelig å kombinere med Aristoteles' perspektiv på refleksjon nettopp fordi en slik modell kan sette søkelyset på det å utvikle moralsk *arete* i forhold til en praksis ved å følge bestemte prinsipper. De tiltakene som blir produsert som en følge av refleksjonsmodellens prosedyrer kan bli forstått som å gjøre det beste i form av moralsk *arete*. Det er ikke de vitenskapelige prinsippene Aristoteles knytter til moralsk *arete*, men det rasjonelle prinsippet praktisk dømmekraft, noe som kan vise seg å være et perspektiv som kanskje er i ferd med å bli glemte i neo-aristotelisk forskning om praktisk dømmekraft. I følge Cooke og Carr er moralsk *arête* formålet for *fronesis* «[...] *the main purpose of practical wisdom for Aristotle is not so much right action (although this is an important aim) but the cultivation of good or virtuous character*»⁸⁴². Refleksjon kultiverer en god karakter, og legger mindre vekt på hva som må gjøres, det vil si handlingen. Refleksjon i *fronesis* dreier seg imidlertid ikke om hva som er den riktige moralske *arete*. Moralsk *arete* er kunnskap som alltid allerede er handling i *praxis*. Refleksjon i *fronesis* er som *praxis* den riktige tenkningen. Carr (2011; 2014) legger stor vekt på moralsk *arete* i *fronesis*.

4.3.2 *Fronesis* og *nous*.

Günter Figal (2010) perspektiv på *fronesis* har arche i *nous* «reason», handling «action», forståelse, overveielse, refleksjon og rådføring (*boulesis*) med seg selv. *Fronesis* er i den verden vi lever i som et hermeneutisk/tolkende rom hvor *fronesis* ikke er bestemt innenfor bestemte rammer, men er *energeia* og *praxis*. I det hermeneutiske rommet er menneskets *fronesis* alltid allerede i endring gjennom refleksjon. Figal forstår *fronesis* som praktisk forståelse.⁸⁴³ *Fronesis* er i følge Figal refleksjon som bringes fram i *praxis* og hverken *fronesis* eller refleksjon kan øves opp som ferdighet for å kunne nå en bestemt kvalitet. *Fronesis* er en tenkning som innebærer tolkning og forståelse. «*It is a circle of reflection. [...] The insight that arises in this circle of reflection is the insight of understanding*»⁸⁴⁴. Forståelse kan være et begrep som kan bli forstått på ulike måter. Forståelse kan være former for forklaring som kan føre til en konklusjon om en sak. En slik forståelse er forskjellig fra det som kan forstås annerledes. Forståelse kan bli forstått som refleksjon og innsikt. Denne formen for forståelse

⁸⁴² Cooke og Carr 2014, s. 96.

⁸⁴³ Figal 2010, s. xix. «[...] *practical understanding [...] of what Aristotle called φρόνησις – as our more or less developed capacity for deliberation*».

⁸⁴⁴ Figal 2010, s. 100.

åpner for refleksjon, og det som først framstår som «umulig», kan bli en mulighet gjennom forståelse. I følge Figal er nærhet og avstand viktige begreper i forhold til forståelse. «[...] *what is to be understood is lifted up from what is one's own [...] as the bridging of a distance [...] between foreignness and familiarity*»⁸⁴⁵. Forholdet mellom distanse (det ukjente) og nærhet (det kjente) kan være et rom for refleksjon og forståelse befinner seg i dette rommet. Refleksjon kan ikke bli forstått som metode som kan produsere forståelse. «*No sure path leads to understanding, and it produces no result that is guaranteed for all time. Understanding arises, it sets in*»⁸⁴⁶. Forståelse har opphav i undring over noe vi ikke forstår. Det som gjør differansen mellom undring og forståelse, mellom nærhet og avstand mulig er vår forforståelse. Forforståelse er en bakgrunn som kan gjøre differansen i seg selv tydelig som utgangspunkt for refleksjon. Dette er bare mulig hvis vi lytter til vår forforståelse; det vil si det som allerede er kjent for oss.

Refleksjon:

Poiesis «making» og *praxis* «action» er handlingsformene som skiller mellom *techne* og *fronesis*. Dette skillet framstår i *Den Nikomakiske etikk* som en differanse. *Fronesis* er bare mulig gjennom *praxis*, og *techne* gjøres mulig gjennom *poiesis*. *Poiesis* i *fronesis* er med andre ord umulig, fordi *fronesis* produserer ikke produkter. Kan det finnes et rom i denne differansen som kan bringe fram forståelse i form av det å forstå annerledes? Kan improvisasjon være et eksempel på *praxis* i *techne* med utgangspunkt i det poetiske og kunsten? Kan improvisasjon være en handling som har et mål i seg selv? Det kan være både differanse og nærhet mellom *fronesis* og improvisasjon. Differansen dreier seg om skillet mellom *fronesis* og *techne*. Møtepunktet kan være at det ikke finnes teknikker som kan produsere improvisasjon og *fronesis*. *Fronesis* og improvisasjon bevarer sin annerledeshet. Men jeg kan forstå annerledes gjennom at distansen gjorde seg selv synlig. Det er imidlertid stor forskjell mellom en distanse som det på en teknisk måte kan produseres forståelse, og en distanse som har opphav i forforståelse som gjennom refleksjon kan forstås på nye måter. På en annen side kan differansen mellom *techne* og *fronesis* være en *episteme* som ikke kan forstås annerledes.

⁸⁴⁵ Figal 2010, s. 94.

⁸⁴⁶ Figal 2010, s. 95.

I følge Figal er refleksjon «[...] a discussion with oneself. It is a pause that holds one's reference to the aim and the enactment of its realization apart and thus holds removal open»⁸⁴⁷. Refleksjonen slipper seg fri fra det partikulære målet, for å gjøre rommet for forståelse mulig. I følge Aristoteles er refleksjon *bouleusis* en handling i form av det å rådføre seg med seg selv [...] Aristotle stresses that deliberation has to do with what is up to us and is able to be done. [...] All deliberation must be referred to an aim; it concerns how and through what something can be reached. [...] The aims themselves are counted as a form of discovery that Aristotle names *bouleusis*»⁸⁴⁸. *Bouleusis* er en del av *fronesis*, og det er bare i sammenheng at *bouleusis* og *fronesis* kan være på sitt beste i forhold til et mål. Refleksjon og valg er i seg selv en prosess (*orexis*) som retter seg mot et mål og en handling som kan realisere målet.⁸⁴⁹ «An act of deliberating that runs toward a decision is in itself already a striving toward an aim; it is only employed to reach an aim»⁸⁵⁰. På denne måten er refleksjon i *fronesis* en uendelig prosess. Refleksjonens sirkel har en kjerne i moralske *arete*. Sirkelens ytterpunkter kan være like bevegelig som den horisonten vi er innenfor og som beveger seg samtidig med oss, og det som er mulig for oss å gjøre kommer blir tydelig. «This clarity is determined by Aristotle as *φρόνησις*; it is practical reason, or, understood from the standpoint of understanding, practical understanding.»⁸⁵¹ *Fronesis* er praktisk forståelse. Dette betyr ikke at *fronesis* er en kunnskap om det å kunne forstå på en praktisk måte. Refleksjonen *fronesis* stiller spørsmålet *hva*, og ikke *hvordan*. Et hvordan-spørsmål vil i større grad være rettet mot partikulære praktiske mål, og rommet for deliberasjon avgrenses av hvordan gjøre en handling for kunne nå det partikulære målet. I følge Figal er *fronesis* praktisk forståelse «practical understanding»⁸⁵² og refleksjon som rådføring med seg selv.

⁸⁴⁷ Figal 2010, s. 161.

⁸⁴⁸ Figal 2010, s. 162.

⁸⁴⁹ Streben eller dannelsesprosess (*orexis*) er i følge Aristoteles «there is a mark to which the man who has the rule looks, and heightens or relaxes his activity accordingly, and there is a standard which determines the mean states which we say are intermediate between excess and defect, being in accordance with the right rule. But such a statement, though true, is by no means clear. [...] we must not exert ourselves nor relax our efforts to much nor too little, but to an intermediate extent and as the right rule dictates. NE 1138b 21-29.

⁸⁵⁰ Figal 2010, s. 163.

⁸⁵¹ Figal 2010, s. 165. «*φρόνησις* is no mere capacity, but, rather a disposition for deliberation that is prepared for action, one that has arrived at clarity about what the good and the bad are for the human being. In this respect, it is the "true disposition". [...] Practical understanding is freer than a particular deliberation and decision. More is estimated in it than only the span between what is to be done and an aim. In practical understanding there is a sense for the openness of aims and for what it is possible to do in general. [...] "the good and bad for human beings». NE 1140b 4-6.

⁸⁵² Figal 2010, s. xix.

4.3.3 *Fronesis* og evidensbasert praksis.

Chris Clark (2011) stiller spørsmål om evidensbasert praksis (EBP) kan gjøre profesjonell dømmekraft overflødig i en praktikers hverdag. «[...] *the idea that professional ought to base their interventions on scientific knowledge might seem obviously, [...] they act on objectively defensible grounds, and not from mere custom, prejudice or whim*»⁸⁵³. Clark hevder at evidensbasert praksis er en form for vitenskap som har en positivistisk karakter. Evidensbasert praksis gir ikke rom for praktikerens praktiske kunnskap og erfaring. Ulike sider ved praktisk kunnskap blir dominert av denne vitenskapelige evidensen som forsøker å innpode *episteme* inn i et foranderlig og skiftende område.⁸⁵⁴ I følge Clark kan Donald Schöns ideer om den reflekterende praktiker i forhold til handling være en form for «evidens» for hva som kjennetegner praktisk kunnskap. Praktikerens refleksjon i handling er «[...] *vital characteristic of effective and humane practice*»⁸⁵⁵. Kan denne formen for tenkning ha opphav i den aristoteliske *fronesis* i forhold til ulike utfordringer som praktikerens må forsøke å finne en løsning på? Clark legger vekt på tre former for kunnskap «[...] *background knowledge [...] foreground tools [...] practical reasoning in the face of concrete problems in the real world*»⁸⁵⁶. Bakgrunnskunnskap «background knowledge» er generell kunnskap som utvikles gjennom livet, kultur og tradisjoner. Verktøy som står til praktikerens disposisjon «foreground tools» kan være metoder og modeller, regler, instruksjoner og prosedyrer, eller evidensbasert praksis. Den tredje formen er praktisk dømmekraft «practical reasoning» som dreier seg om forholdet mellom erfaring og ny kunnskap i en partikulær situasjon. Clark forstår *fronesis* som «*Practical reasoning*»⁸⁵⁷ og en form for praktisk fornuft som i følge Clark har samme betydning som Schöns ideer om kunnskap-i-handling. Schön kaller denne kunnskapen for «knowing-in-action» som kan dreie seg om en blanding av ferdigheter, erfaring og et blikk for det som kan være annerledes i en ny situasjon.

Clark sidestiller Schöns kunnskap-i-handling med *fronesis*. Forskjellen kan være at en beslutning som har opphav i kunnskap-i-handling retter seg først og fremst mot et

⁸⁵³ Clark 2011, s. 46.

⁸⁵⁴ Clark 2011, s. 48. «*In the world of evidence-based practice, the dominant sources and the ruling standards are not in fact unrelated to each other; on the contrary, they share common roots [...] informed by a positivist outlook [...] both as description and prescription to inform practice*».

⁸⁵⁵ Clark 2011, s. 52

⁸⁵⁶ Clark 2011, s. 56.

⁸⁵⁷ Clark 2011, s. 56.

partikulært mål, det vil si å finne en vei ut av «kaoset» og det som er uoversiktlig. Kanskje en form for pragmatisk «fronesis» som har fokus på praktikerens evne til å finne praktiske løsninger på det som framstår som ukjent. *Fronesis* retter seg både mot et universelt og partikulært mål, og er ikke pragmatisk i den forstand at det er ikke praktikerens egen handling for å få noe til å virke som er det viktigste. Det vil si at det er ikke handlingen som verktøy som kan skape endring i forhold til en «gjenstand» (situasjon) for å finne en løsning. I forhold til *fronesis* er den praktiske kunnskapen «gjenstanden» i form av praktikerens refleksjon over egne dannelsesprosesser.

Fronesis eller praktisk klokskap har i følge Clark ulike forståelser. En forståelse dreier seg om kontrasten mellom evidensbasert praksis og *fronesis* i forhold til kunnskap om hva som virker. Denne kontrasten kan legge grunnlaget for en rehabilitering av praktisk klokskap (*fronesis*). *Fronesis* kan være en viktig stemme i kritikken av den evidensbaserte praksisens mekaniske formler og prosedyrer, og innføre humanistiske ideer inn i en teknisk verden. En teknisk verden som i utgangspunktet har sine røtter i en humanistisk tradisjon. Kan *fronesis* være redskapet som kan sørge for en gjenoppliving av den praktiske kunnskapen ved å tilføre teknisk rasjonalitet en humanistisk karakter?

Fronesis kan i større grad enn evidensbasert praksis basere gode og passende beslutninger på forståelse i situasjoner som i utgangspunktet kan virke «umulige» å finne en løsning på. *Fronesis* kan også bli forstått som en spesiell kunnskap som kan brukes i forhold til «[...] *educating for humane judgement, where the emphasis on educating social workers should equip them with the skills to exercise wise judgement under conditions of uncertainty*»⁸⁵⁸. *Fronesis* blir forstått som dømmekraft som kan læres som en ferdighet gjennom det å øve på kloke beslutninger i usikre situasjoner.

Clark hevder at evidensbasert praksis er et produkt av en vitenskapelig gullstandard, og denne formen for praksis er på samme tid et grunnleggende prinsipp for effektiv handling. Evidensbasert praksis er ikke verdi-nøytral, men kan sørge for meningsfulle beskrivelser som kan passe til det menneskelige livet. Det sentrale er at evidensbasert praksis som disponible verktøy «foreground tools» må settes i sammenheng med «background knowledge». Verktøy og erfaring har ingen verdi hver for seg, men må fungere sammen. «Practical reasoning»

⁸⁵⁸ Clark 2011, s. 57.

praktisk dømmekraft er et viktig tilskudd i situasjoner som ikke kan løses av evidensbasert praksis. Praktisk dømmekraft og profesjonell klokskap er en individuell karakter som kjennetegner praktisk ekspertise på den måten at «*Every practitioner uses tools in a slightly different way, [...] It is in these individualities that evidence-based practice is largely unable to account for. [...] Foreground tools, however useful, cannot supplant practical reason, [...] Evidence-based practice must be the servant of practical reason, and practical wisdom means understanding both its strengths and limitations*»⁸⁵⁹. Clark skiller mellom praktisk dømmekraft “practical reason” og praktisk klokskap “practical wisdom”. Praktisk dømmekraft tar beslutning om hvilke «foreground tools» som skal benyttes, og praktisk klokskap kommer inn i evidensen som en forståelse for den evidensbaserte praksisens muligheter og begrensninger. Spørsmålet er om beslutning og forståelse til sammen kan gjennom kunnskap-i-handling legge grunnlaget for at eksempler (erfaring) fra evidensbasert praksis styrer erfaringens veier, og på samme tid legge beslag på det rommet som kan åpne for deliberasjon og praktisk dømmekraft. Forholder det seg slik at *fronesis* skal sørge for at evidensbasert praksis blir brukt på en klok måte? *Fronesis* kan være det verktøyet som vitenskapen har funnet ut er nødvendig for at evidensbasert praksis ikke skal bli forstått som verdi-nøytral. *Fronesis* er ikke nøytral i forhold til det å vurdere midler for å nå bestemte mål. En *fronimos* ville antagelig ikke vurdert evidensbasert praksis som et passende middel for å nå bestemte mål. Nettopp fordi at det er virkningene av en slik praksis som står i sentrum, og som er altoverskyggende.

4.3.4 *Fronesis-praxis* perspektivet.

I boken *Aristotle, Emotions, and Education* (2007) drøfter Kristjan Kristjansson sammenhengen mellom moralsk *arete* og *fronesis*. For å forstå denne sammenhengen gjør Kristjansson rede for kunnskapsformen *fronesis* «*practical wisdom*»⁸⁶⁰. I følge Kristjansson er *fronesis* en intelleuell *arete* (*orthos logos*) «[...] *that serves the moral virtues; for while moral virtue make “the goal correct», phronesis makes what promotes the goal [correct]. [...] phronesis is a state grasping the truth, involving reason concerned with action about what is good or bad for a human being. [...] We cannot be fully good without phronesis, nor can we*

⁸⁵⁹ Clark 2011, s. 59.

⁸⁶⁰ Kristjansson 2007, s. 17.

*possess phronesis without virtue of character*⁸⁶¹. *Fronesis* trenger tid og er en prosess som bringes fram gjennom refleksjon. I følge Kristjansson kan ikke *fronesis* bare bli forstått som universelle verdier, men *fronesis* dreier seg om partikulære verdier gjennom handling, og det partikulære aspektet er i seg selv et omdreiningspunkt uten å bli forbundet med bestemte praksiser. Kristjansson stiller spørsmål ved “[...] *the recently fashionable phronesis-praxis perspective on education [...] this perspective highlights the importance of the ethos*”⁸⁶², og den måten PPP «*phronesis-praxis perspective*» bruker *fronesis* som korn i mølla og strøs utover et større område. *Fronesis* blir innenfor PPP-perspektivet forstått som «[...] *dynamic, flexible and open-textured concept that is highly relevant to education. The main emphasis is on the intimate bond between phronesis and the perceptual particularities of human experience*”⁸⁶³. Kristjansson hevder at *phronesis-praxis* perspektivet (PPP) legger hovedvekten på at pedagogisk refleksjon og dømmekraft er former for *fronesis*, og at pedagogisk praksis ikke er en teoretisk aktivitet, men en praktisk aktivitet i form av *praxis*, i motsetning til *poiesis*.

I følge Kristjansson kan produksjon i *techne* forstått som det motsatte av handling i *fronesis* være uproblematisk. Likevel blir pedagogisk praksis best forstått som *praxis* styrt av *fronesis*. Forholder det seg slik at Aristoteles’ epistemologi og metodologi innebærer en holdning som er grunnleggende anti-teoretisk og anti-metodisk? PPP-tradisjonen tar utgangspunkt i et bestemt perspektiv i forhold til *techne* og *fronesis* (Dunne 1993; 2005, Carr 1995;1999;2004) «[...] *notions like theory, application and method have no place in practical reasoning and thus play no meaningful role [...] educational practice is not the application of (a time-and-place independent) educational theory. [...] The opposition here is to technical rationality and rational planning, guided by disembedded, abstract theories*”⁸⁶⁴. PPP-tradisjonen tar avstand fra det «tekniske» perspektivet i Aristoteles’ *theoria* når teknisk rasjonalitet (*techne*) overføres til praktiske aktiviteter, og fra den tekniske tilnærmingen innenfor den praktiske tenkningen *techne*. I følge Kristjansson kan *techne* overføres direkte til «making» som kan gi retning til pedagogisk praksis, i motsetning til «doing» styrt av *fronesis* som vanskelig kan overføres til pedagogisk praksis som bestemte handlinger.

⁸⁶¹ Kristjansson 2007, s. 17.

⁸⁶² Kristjansson 2005, s. 455.

⁸⁶³ Kristjansson 2007, s. 166.

⁸⁶⁴ Kristjansson 2005, s. 458.

Kristjanssons kritikk av PPP-tradisjonens perspektiv er at *techne* blir definert som en rigid og ureflektert kunnskap. I følge Aristoteles' eksempler i *Den Nikomakiske etikk* er *techne* en kunnskap innenfor områder som helse, navigasjon og artisteri. Prosessen fra *eidos* gjennom *poiesis* og fram til produkt er et arbeid som innebærer refleksjon, for eksempel *kairos* i forholdet mellom produksjon og produkt. *Kairos* kan være et eksempel på en kunnskap som kan danne møtepunkter mellom *techne* og *fronesis*. Aristoteles hevder at medisin ikke er *techne* styrt av regler som kun er basert på mål-middel rasjonalitet uten moralsk *arete*. For eksempel "Knowledge of health in general is not enough to cure a sick Socrates; you have to know the specifics of his ailments before you prescribe a cure"⁸⁶⁵. Når handlingen er rettet mot mennesker forholder dette seg annerledes enn om handlingen anvendes på et materiale. *Kairos* kan løse opp motsetningen mellom *techne* og *fronesis* på den måten at *techne* kan befinne seg innenfor et ikke-teknisk område. Det er ikke bare *fronesis* som befinner seg innenfor det etiske paradigmet. *Etos* kan også være et spørsmål i forhold til *techne* i en partikulær situasjon som innebærer *kairos*.

I følge Aristoteles kan mennesket ikke være fullstendig godt uten *fronesis*⁸⁶⁶, noe som kan bety at vi i prinsippet kan være gode uten *techne*. Det vil si uten å ta del i en partikulær aktivitet i *techne*. Det at *fronesis* har et mål i seg selv må forstås med utgangspunkt i *fronimos* og den effekten dette har på en selv som menneske og andre menneskers vel. I *Den Nikomakiske etikk* finnes det ingen steder hvor man kan finne argumenter for at *praxis* relateres til spesifikke aktiviteter eller områder «[...] nowhere is it as much as hinted at that sphere of *phronesis* should be generalised beyond ethical engagements to cover activities with distinct ends beyond themselves»⁸⁶⁷ Hva kan dette bety i forhold til perspektivet som sidestiller pedagogisk praksis med *fronesis/praxis*? Er pedagogisk praksis ene og alene en etisk aktivitet? Aristoteles nevner ikke *poiesis* som et eksempel på pedagogisk praksis. I den forstand kan ikke pedagogisk praksis begrenses til bestemte ferdigheter eller som en kunnskap overført fra *episteme*.

PPP-tradisjonen forsøker å skape en forbindelse mellom *fronesis* og undervisning som en *praxis*. En slik *praxis* er ikke problematisk eller vanskelig, men blir forstått som en ikke-vitenskapelig tilstand i form av *praxis* som en partikulær handling. Denne formen for *praxis*

⁸⁶⁵ Dunne 1993, s. 282.

⁸⁶⁶ NE 1144b.

⁸⁶⁷ Kristjansson 2005, s. 469.

blir i følge Kristjansson forstått som en kompetanse som bare kan oppnås hos den enkelte som har blitt introdusert inn i en partikulær praksis. Den enkelte (praktiker) har lært å gjøre aktiviteter som retter seg mot de godene som hører hjemme i en partikulær praksis, og som er bestemt av denne praksisen. Kristjansson hevder at tilhengere av PPP-tradisjonen⁸⁶⁸ legger hovedvekt på moralsk-partikulær tolkning av *fronesis*. «According to a particularist view of morality considers the structure of moral reality best captured by sensitivity to particular situations rather than any system of moral theory. [...] According to a particularist interpretation of Aristotle's *phronesis*, the passages in which he refers to particular perceptions as being at the heart of *phronesis* bring to the fore what is most essential about this virtue: that it defies any generalizations except in so far as such generalizations are viewed as incomplete summaries of the considerations that the virtuous person recognizes»⁸⁶⁹. Kristjansson viser til Dunnes tolkning av *fronesis* i diskusjonen av *fronesis* som partikulær kunnskap i handling. I følge Dunne er *fronesis* «[...] the eye of moral experience; to see aright at every time. [...] remains ultimately experiential rather than universal since the universals within its grasps are always modifiable in the light of its continuing exposure to particular cases»⁸⁷⁰. Kristjansson stiller spørsmål ved om det å stirre en partikulær situasjon i senk med et våkent blikk er tilstrekkelig for at løsningen på hva som er det riktige å gjøre skal dukke opp av «hatten» som ved et trylleslag. Men kan vi vite om denne løsningen er den riktige? Kan løsningen dreie seg om en perseptuell illusjon?

Mitt perspektiv på dette spørsmålet er om Kristjansson har utelatt å nevne den praktiske *nous* i *fronesis* som er dekkende for denne formen for persepsjon som Aristoteles legger vekt på. Denne *nous* dreier seg ikke om det å kunne se om et brød er laget på den rette måten eller ikke⁸⁷¹. Persepsjonen i *nous* er ikke en ren observasjon med synssansen, og *nous* framstår ikke mere sikker jo mere man stirrer. *Nous* er en forståelse som kan skille ut og se sammenhenger i forhold til det vesentlige i saken, det ultimate (den ultimate figuren) som har nådd sin grense. *Nous*, hverken den teoretiske eller den praktiske, kan ikke sammenlignes med en kanin som plutselig dukker opp av hatten som ved et trylleslag. *Nous*

⁸⁶⁸ Den aristoteliske vendingen i «moral education»

⁸⁶⁹ Kristjansson 2007, s. 166.

⁸⁷⁰ Kristjansson 2007, s. 167.

⁸⁷¹ NE 1113a 1-2. Tenkning om hva som er det riktige å gjøre (deliberasjon i *fronesis*) dreier seg ikke om målet (for målet er allerede bestemt i moralsk arete) men om hva som kan gjøres. Og «nor indeed can the particular facts be a subject of it, as whether this is bread or has been baked as it should; for these are matters of perception».

er en *arete* og en *hexis* som ikke kan stilles på linje med illusjoner. Dette synet kan føre en partikularistisk tolkning av *fronesis* inn i området for flaksen som er et kjennetegn i *techne*. Begrepet *nous* er en innsikt og dreier seg om forståelse, en form for forståelse som kan skille ut og se forskjeller, og på samme tid se disse forskjellene i sin tilhørighet til hverandre, og det å forstå hva som er skilt ut som hva det er. Det som er mulig å se eller betrakte påvirker ikke *nous* i en bestemt retning. *Nous* kan på denne måten være innsikten i *fronesis*.

Kritikken av den partikulære tolkningen «particularist» av *fronesis* er i følge Kristjansson «[...] *that it sits loosely with, or even radically diverges from, essential elements of Aristotle's moral system [...] that the whole account of matters of conduct must be given in outline and not precisely*»⁸⁷², og “[...] *that he takes phronesis to be concerned with situated particularities that are difficult to capture in a general account*»⁸⁷³. Poenget som Kristjansson ønsker å belyse er [...] *the priority of particular truths with regard to universal beliefs, and the priority of the phronimos' verdict with regard to the morally correct verdict*»⁸⁷⁴. Dette poenget kan jeg forstå. Når Aristoteles viser til sine eksempler (partikulære) så ser han ikke bort i fra den universelle kunnskapen. Det er den universelle kunnskapen som er målet, men denne kunnskapen er bevegelig og mulig å endre som en følge av den kunnskapen som de partikulære situasjonene kan bringe inn i den universelle kunnskapen. Universell kunnskap avgrenser seg ikke mot det partikulære, men er forbundet med forståelse i forhold til det universelle og det partikulære i en helhetlig sammenheng. Dette betyr ikke at det er den partikulære situasjon som alene gir svaret på hva som er det riktige å gjøre. Et annet spørsmål er om det er moralske universelle prinsipper som kan danne ledestråden for hva som er det riktige å gjøre i partikulære situasjoner generelt. Og hva er moralske prinsipper? Er dette normative prinsipper for hva som er adekvate handlinger i forhold til bestemte situasjoner? Eller er det *episteme*? I følge Aristoteles' etikk dreier prinsippet seg om en felles kunnskap «[...] *the right rule [...] a common principle*»⁸⁷⁵ og det er ikke *episteme* eller *techne*, men refleksjon som kan forstås som «*fronesis-logos*» eller den riktige tenkningen i forhold til en partikulær situasjon. Vår holdning i forhold til hva som er det riktige å gjøre endrer seg gjennom refleksjon og forståelse.

⁸⁷² NE 1104a 2-3.

⁸⁷³ Kristjansson 2007, s. 167.

⁸⁷⁴ Kristjansson 2007, s. 167.

⁸⁷⁵ NE 1103b 33.

I følge Kristjansson hevder Aristoteles at «[...] *standards for proper action and emotion are followed by the phronimos because they are morally appropriate, and not that they are morally appropriate because they are followed by the phronimos*»⁸⁷⁶. Kristjanssons sentrale perspektiv er at PPP-tradisjonens tolkninger “[...] *sit much more comfortably with the view of a dyed-in-the-wool moral naturalist who believed that “first principles” about ethical standards were to be found in human nature: in facts about what makes us flourish as human beings*”⁸⁷⁷. Denne forståelsen i forhold til *etos* står i kontrast til Aristoteles’ etikk. *Etos* består ikke av bestemte standarder for atferd og finnes ikke som en del i vår menneskelige natur. *Etos* er ikke en disposisjon vi har i vår natur. *Etos* er forbundet med refleksjon og holdninger i vår karakter som ikke er bestemt av *fysis*, men gjennom *praxis*.

Kristjansson hevder at pedagogisk praksis ikke kan bli forstått som *praxis*, og at den beste pedagogiske praksis er *fronesis*. *Fronesis* plasseres i et system som fullstendig utelater *techne*, og gjennomsyrrer hele forestillingen om at pedagogisk praksis er *praxis*. Carr og Kemmis (1986) forstår *fronesis* som sentral innenfor pedagogisk praksis «[...] *the criteria of teaching competence can never be rigorously and exhaustively specified. [...] ends of the teaching practice (qua praxis) cannot be specified in advance, as they are inseparable of practice – internal to it*”⁸⁷⁸. I følge Kristjansson (2011) og Dunne (1993) kan det være møtepunkter mellom *fronesis* og *techne*. Et omtrentlig møtepunkt kan omfatte et mål i *techne* som ikke kan defineres spesielt, men som krever refleksjon og vurdering underveis i møte med en partikulær oppgave.

Det er likevel grunnleggende forskjeller mellom *fronesis* og *techne*. *Fronesis* er først og fremst «[...] *the virtue of a person who knows how to live well. Praxis the sphere of phronetic activity, has an end in itself (namely the ethical conduct), whereas mere production (poiesis) has not. [...] we cannot be fully good without phronesis*”⁸⁷⁹, *we can in principle, be fully good without techne*”⁸⁸⁰. Kristjansson hevder at fronesisk aktivitet «phronetic activity» (som er *praxis*) ikke må bli forstått som det å skulle føre til en velgjørende effekt på mennesket selv. Effekten er derimot menneskets egen *eudamonia*, og dette er grunnen til at *fronesis* er et

⁸⁷⁶ Kristjansson 2007, s. 168.

⁸⁷⁷ Kristjansson 2007, s. 168.

⁸⁷⁸ Kristjansson 2007, s. 169.

⁸⁷⁹ NE 1144b 30.

⁸⁸⁰ Kristjansson 2007, s. 170.

mål i seg selv. *Praxis* er området for etisk handling og det å leve godt. Grunnen for dette er handlingens indre verdi som er på sitt høyeste innenfor politikk og samfunn hvor mennesker samarbeider og lever sammen. *Fronesis* kan ikke gjøres til en generell kunnskap som går utover etiske handlinger/moralsk *arete*, for å kunne favne om ulike aktiviteter som har bestemte mål utover aktiviteten selv. I følge Kristjansson «[...] *the goods of teaching practice are not understandable independent of that practice. [...] the goods of teaching are only understandable independent of the practice, because the end of that practice – the production of moral and/or intellectual virtue in the student – is a product beyond the activity*»⁸⁸¹. Kristjansson sammenligner denne praksis med Aristoteles eksempel på husbygging. Det å bygge et hus er en aktivitet, og målet er å produsere et hus som er et mål for aktiviteten og et produkt utover aktiviteten i seg selv. Eksempelet med husbygging er et eksempel som Aristoteles viser til for å skille mellom *kinesis* og *energeia*. Husbygging er en *kinesis*.⁸⁸² Pedagogisk praksis kan på denne måten i følge Kristjansson være *kinesis* og *ergon*. *Kinesis* som aktivitet har tydelige formulerte mål innenfor bestemte rammer.

Kristjansson er kritisk til at aristoteliske perspektiver etter hvert har blitt en ledende fakkell i pedagogisk praksis, særlig i forhold til begrepet *praxis* og de fortellingene som har opphav i pedagogikkens praksis. Kan fortellinger gi svaret på hva som kan være hovedingrediensen i det aristoteliske paradigmet om profesjonell identitet? Er det mulig å skape en felles lærer-karakter på bakgrunn av det som narrativene forteller med utgangspunkt i realisme og hva som virkelig foregår der ute i *praxis*? Spørsmålet er «[...] *what such identities are*»⁸⁸³.

Læreres karakter kan være en kombinasjon av det som angår yrket og læreren selv. *Fronesis* blir forstått som å være en kunnskap som kan manøvrere mellom forpliktelser og ulike meninger om slike plikter. Er *fronesis* det redskapet som kan fremme en pliktoppfyllende lærer? Kristjansson hevder at Aristoteles antagelig ville fokusert mer på lærerens

⁸⁸¹ Kristjansson 2007, s. 171.

⁸⁸² Se Nightingale 2004, s. 200-202. «*A kinesis, unlike an energeia, has a telos that is separate from the activity itself, and its actualization resides in this telos*». Se også Aristoteles' *Metafysikk* bok 6, 1048b 18-36, 1048b 23-24, 1050a 24-8, 1050a 30-b6. Det å definere *techne* innenfor rammen for *kinesis* kan si noe om hva som kjennetegner tekniske aktiviteter; at en teknisk aktivitet (*techne*) er en aktivitet som rettes mot et partikulært mål, og måloppnåelsen blir et produkt som blir til som en følge av aktiviteten, men er ikke aktiviteten på samme måte som at *energeia* er en aktivitet som alltid allerede er uten en bestemt begynnelse og slutt. Se Figal 2010 om *energeia* som «complete action» og *kinesis* «uncomplete action».

⁸⁸³ Kristjansson 2011, s. 116. «*Moral persons will seek morally grounded consonance among (a) their various commitments, among (b) their various beliefs about these commitments, and between (a) and (b). The tool that we have at our disposal to do just that – and to resolve any remaining dilemmas – is phronesis. That is basically what phronesis is for*».

selvoppfatning enn lærerens identitet, og mulige følelsesmessige uoverensstemmelser innenfor selvet. *Fronesis* er ikke en kunnskap som tilfeldig kommer på banen, men *fronesis* er en «*an intellectual virtue guided by general moral truths as well as situation-specific observations*»⁸⁸⁴. *Fronesis* forsøker å finne en balanse mellom profesjonelle og personlige verdier, slik at beslutninger i forhold til det moralsk riktige eller ikke riktige når det gjelder følelsesmessige reaksjoner ikke skal baseres på tvil. Kristjansson hevder at «[...] *professional morality is nothing but the extension of everyday morality into the nuances of professional practice*»⁸⁸⁵. Spiller *fronesis* rollen som et moralsk ettersyn for å få moralen på rett veg?

4.3.5 *Fronesis* og ansvarlighet.

F.S Ellett (2012) stiller spørsmål om det kan være grunn til å revidere *fronesis*, «[...] *the conception of «phronesis» set out by Aristotle, what cannot be legitimately recovered, and what modifications need to made the conception*»⁸⁸⁶. Ellett skiller ut fire perspektiver som det kan være grunn til å oppdage på nytt. Deliberasjon (dømmekraft), *fronesis* som *arete*, taus kunnskap, og forholdet mellom generell og partikulær kunnskap er kunnskap som kan bli forstått på nye måter. Ellett har et annet syn på *fronesis* i forhold til sammenhengen mellom etikk og begrepet praktisk rasjonalitet. Ellett forsøker å dreie *fronesis* i retning mot perspektivet om det mulige «[...] *conception of probability. So central is probability to our deciding what to do today that some have called probability the guide to life*»⁸⁸⁷. Det vil si at *fronesis* kan være aktuell i forhold til det som kan være mulig å gjøre, noe som kanskje kan la seg gjøre hvor handlingen ikke kan garantere for et bestemt utfall på forhånd. Ellett hevder på en annen side at praktisk rasjonalitet er et åpent begrep som kan danne utgangspunkt for det å ta ansvar for egne beslutninger. Dette kan forstås som at praktisk rasjonalitet rammes inn av ansvarligheten for at det mulige kan skje. Kan dette bety at Ellett ikke legger vekt på sammenhengen mellom moralsk *arete* (*etos*) og praktisk rasjonalitet? Forholder det seg slik at Ellett forstår Aristoteles' etikk i form av bestemte moralske urtyper som kan avgrense praktisk rasjonalitet innenfor en bestemt etisk ramme? Eller har det å ta ansvar for egne beslutninger overtatt rollen som det universelle målet i moralsk *arete*? Det å være ansvarlig på forhånd kan dreie seg om deliberasjon over hva som bør gjøres, og hva som er det mest

⁸⁸⁴ Kristjansson 2011, s. 121.

⁸⁸⁵ Kristjansson 2011, s. 122.

⁸⁸⁶ Ellett 2012, s. 14.

⁸⁸⁷ Ellett 2012, s. 15.

ansvarlige å gjøre blant flere muligheter. Det sentrale spørsmålet dreier seg ikke om forståelsen i det som kanskje er mulig, men om jeg gjennom handlingens ansvarlighet kan sette etiketten «ansvarlig» på meg selv/ min karakter i den grad jeg har tatt ansvar for egne handlinger.

Praktisk rasjonalitet er i følge Ellett kunnskap om hvordan man skal gjøre en handling. Beslutningens praktiske rasjonalitet er i prinsippet avgrenset til mulige løsninger for å kunne «produsere» ansvar. Slik Ellett framstiller *fronesis* kan deliberasjon i praktisk rasjonalitet stille spørsmål om hvordan man skal gjøre en handling, og ikke refleksjon over hva som må gjøres. Praktisk rasjonalitet kjennetegnes først og fremst av det å veie mellom fordeler og ulemper. Refleksjonens kjerne dreier seg om det å ta ansvar for egne handlinger. Dreier praktisk rasjonalitet seg i denne forståelsen om Ryles ide om det å vite hvordan gjøre noe?

Ellett drøfter sammenhengen mellom *fronesis* og *arete* (moralsk kunnskap). Det bemerkelsesverdige i denne sammenhengen er at Ellett diskuterer to former for moralsk *arete*. Ellett hevder at i den Aristoteliske tradisjonen finnes både «quasi-moral virtues»⁸⁸⁸ og moralsk *arete*. «Quasi-moral virtues» er en disposisjon som på en fornuftig måte får oss til å gjøre den handlingen vi har bestemt oss for å gjøre som samsvarer med relevant «evidens». Moralsk *arete*, for eksempel mot og måteholdenhet («temperance») er i følge Ellett det som gjør det mulig for oss å kunne utføre en fornuftig handling i en målrettet aktivitet. «Liksom-moralsk *arete*» er en disposisjon som er avhengig av relevant evidens for å kunne være en fornuftig beslutning, og moralsk *arete* er fornuften som sørger for at handlingen når målene. Kan dette bety at *fronesis* blir forstått som «liksom»-moralsk *arete*, det vil si «etiketter» (i Ryles betydning)? I følge Aristoteles er *fronesis* intellektuell *arete* (kunnskap) i den forstand at *fronesis* og moralsk *arete* alltid fungerer som en helhet. Det er evnen til «cleverness» som kan legge til rette for at vi når de målene som vi har satt oss, men ikke uten *fronesis*.

Det tause perspektivet i *fronesis* dreier mot en forståelse av *fronesis* som en bestemt praksis' indre kvalitet i form av standarder som er blitt til i en praksis. Ellett tar utgangspunkt i MacIntyre (1984) og hans blikk på *fronesis* som «[...] members of the social practice can reliably pursue the goods and ends of the social practice, [...] embodied in institutions»⁸⁸⁹.

⁸⁸⁸ Ellett 2012, s. 17.

⁸⁸⁹ Ellett 2012, s. 18.

Den gode profesjonaliteten (*fronimos*) som dannes i en praksis kan derimot bli satt under press fra ytre standarder for hvordan en profesjonell handling skal utføres.

I drøftingen av *fronesis* som deliberasjon mellom det generelle og det partikulære vil spørsmålet dreie seg om praktikerens dømmekraft i en konkret situasjon. I denne diskusjonen skiller Ellett mellom teoretisk og praktisk kunnskap og hevder at i Aristoteles' etikk er den teoretiske kunnskapen det absolutte målet. Ellett hevder at forholdet mellom det generelle og det partikulære svinger mellom moralsk essensialisme (kognitivism) og den alternative retningen moralsk pluralisme. Aristoteles' posisjon er moralsk kognitivism i form av menneskets funksjon (*fronesis*/moralsk *arete*) med opphav i ulike «forbilder». Men forbildene er i følge Aristoteles bare former for utkast, og ikke ment som metodisk arrangerte forbilder som skal følges for å bli utviklet til en *fronimos*. Aristoteles kan ikke tas til inntekt for hverken kognitivism eller pluralisme, universalisme eller partikularisme.

I følge Ellett bør *fronesis* omformes for å kunne gi plass til den sannsynlige muligheten. *Fronesis* må kunne åpne for det som kan være sannsynlig eller mulig å gjøre. «*The concept of probability [...] play major roles in theoretical reason, and in practical rationality (determining what to do when under risk and under uncertainty). Our use of "probability" has "revised" in major ways how we think about theorising and acting*»⁸⁹⁰. Begrepet «probability» kan gjenoppdages i begrepet *fronesis*, og *fronesis* bør settes i sammenheng med det mulige og på denne måten være en kunnskap som kan fungere sammen «*which is always fallible and open to revision*»⁸⁹¹. Spørsmålet som bør stilles er hva som kan være feilaktig og ufullkomment i forhold til *fronesis*. *Fronesis* er alltid fullkommen så langt som det er mulig uten at vi går utover vår egen kunnskap og forsøker å se utenfor vår horisont. Når vi forsøker å se utenfor vår egen horisont, må vi ha noe å klamre oss til slik at vi ikke mister fotfestet og ståsted. Hvilke ståsted skal vi velge når vi forsøker å se utenfor vår horisont? Skal vi lete etter et ståsted som bringer oss nærmere grensene for vår horisont og det mulige? Skal vi lete etter en situasjon som kan føre oss nærmere det vi vet noe om fra før og derfra oppsøke det mulige og sannsynlige? Er det slik at vi kan øve oss på det å kunne se utenfor vår horisont? *Fronesis* betyr ikke det samme som å rette opp feil og lete etter nye muligheter. Hva er det Ellett mener med «fallible» og hva er det feilen skal måles i forhold

⁸⁹⁰ Ellett 2012, s. 23.

⁸⁹¹ Ellett 2012, s. 23.

til? Kognitivism eller pluralisme, teoretisk eller praktisk rasjonalitet? Ellett forsøker å gjøre noen endringer i forhold til *fronesis* hvor denne endringen i seg selv splitter opp det uatskillelige forholdet mellom *fronesis* (intellektuell kunnskap) og *arete* (moralsk kunnskap). Denne gjenopplivingen av *fronesis* har kanskje ført til at *fronesis* står igjen som praktiske ferdigheter. Det vil si å forsøke seg fram med mulige praktiske løsninger, og finne ut om de virker. Kanskje er *fronesis* i denne forstand «multitracks»⁸⁹². «Multitracks» kan forstås som sammensatte ferdigheter men som kan gjøres på ulike måter ved å kombinere ulike ferdigheter. Ellett er kritisk til den Aristoteliske forskjellen mellom sannhet som en annen form for «sannhet»⁸⁹³, og hva noe er av natur innenfor et matematisk rammeverk i *fysis*. Elletts perspektiv dreier seg kanskje om det å forene *fysis* og *etos* for å kunne gjøre *fronesis* til kunnskap om ferdigheter. Denne holdningen i forhold til *fronesis* kan forene ansvarlighet og beslutning innenfor Ellets begrep «[...] *conception of probability*»⁸⁹⁴.

4.3.6 *Fronesis* og *paideia*.

I følge Chris W. Surprenant (2012) befinner Aristoteles' *fronesis* seg mellom Sokrates og Isokrates forståelse av *fronesis*.⁸⁹⁵ Surprenant drøfter forholdet mellom praktisk klokskap og politisk klokskap, og mellom *fronesis* og *paideia* som former for vitenskapelig kunnskap. Surprenant hevder at den aristoteliske *fronesis* «[...] *can be attained in practice inside the polis. [...] attaining phronesis does not require an individual to perfect his practical wisdom to the point where he never makes a mistake, but rather it is attained by certain individuals who are unable to make a mistake of this kind due to their education, habituation, and position in society*»⁸⁹⁶.

⁸⁹² Se diskusjonen om Ryle i kapittelet om *techne*.

⁸⁹³ NE 1140b 20. «*Practical wisdom [...] a reasoned and true state of capacity to act with regard to human goods*». NE 1103b 33, 1104a 1-5. «[...] *act according to the right rule is a common principle, [...] matters of conduct must be given in outline and not precisely [...] in accordance with the subject-matter; matters concerned with conduct and questions of what is good for us have no fixity, any more than matters of health*».

⁸⁹⁴ Ellett 2012, s. 15.

⁸⁹⁵ Sokrates hevdet at *fronesis/arete* hadde opphav i vitenskapelig kunnskap eller bestemte prinsipper, og praktisk klokskap. I forhold til produksjon (*techne*) mente Sokrates at det var et skille mellom *episteme* og *fronesis*, ved at *techne* har opphav i *episteme* og ikke i *fronesis*. Isokrates skilte mellom *episteme* og *fronesis* og hevdet at praktisk klokskap ikke er vitenskapelig kunnskap. Isokrates argumenterte for at universell kunnskap ikke åpner for deliberasjon i praktisk klokskap. Isokrates relaterer *fronesis* med *doxa* «[...] *because phronesis involves deliberation about particularities relative to each individual*». Chris W. Surprenant 2012, s. 222.

⁸⁹⁶ Chris W. Surprenant 2012, s. 221. Det ultimate for Aristoteles er enheten mellom *fronesis* og moralsk *arete*. Et eksempel som kan ligge til grunn er analogien mellom *fronimos* og det å seire i de Olympiske leker. «[...] *in the Olympic Games it is not the most beautiful and the strongest that are crowned but those who compete [for*

I følge Isokrates er deliberasjon en prosess som i seg selv er politisk gjennom tilhørighet til et fellesskap. Isokrates' deliberasjon kjennetegnes av det å kunne bruke språket som metode i argumentasjon for et bedre samfunn. Aristoteles hevder at *fronesis* er «*opinion*» og «*true opinion*»⁸⁹⁷ og ikke *doxa* som betyr tro eller mening. «Opinion» dreier seg om det å danne seg en mening, og ikke om det å bruke retoriske vendinger for å skape en overbevisende *doxa*. «Opinion» er noe annet enn *doxa*. *Fronesis* er en kunnskap, men ikke vitenskapelig kunnskap.

I følge Surprenant er Aristoteles' forståelse av en ide alltid knyttet til en partikulær ting eller situasjon. Ideen om en ting blir alltid identifisert som en partikulær form. Aristoteles gjør det derfor mulig i tenkning å gripe tingens væren. I følge Aristoteles er målet i moralsk *arete* et universelt mål for menneskene, og samtidig partikulær i hvert menneske. Kan det være mulig å gripe det partikulære i tingens universelle væren? Det ville i så fall bety at det kunne være mulig å observere en felles moralsk *arete* som grunnlag for *paideia*. For å kunne vite at man observerer moralsk *arete* så ville det være nødvendig å bestemme eller definere hva moralsk *arete* er og hvordan den praktiseres.⁸⁹⁸

En kommentar i forhold til det universelle og det partikulære:

I følge Aristoteles er målet i *Den Nikomakiske etikk* kunnskap om det beste og det gode. Dette målet oppnås ikke gjennom «[...] *something universally present in all cases and single; [...] what in the world they mean by "a thing in itself", if (as is the case) in "man himself" and in a particular man the account of man is one and the same*»⁸⁹⁹. Hva kan det gode være? «[...] *if there is an end for all that we do, this will be the good achievable by action*»⁹⁰⁰. «Action» er *praxis*, og i *praxis* er det handlingen i seg selv som er målet. Handlingen har ingen andre mål som går utover handlingen i seg selv, for eksempel at handlingen fører til et bestemt produkt. *Fronesis* er kunnskap i *praxis*, som gjennom *logos* ivaretar «temperate» og

it is some of these that are victorious), so those who act win, and rightly win, the noble and good things in life» (NE 1099a 3-6). Dette betyr at det ikke er mulig å danne seg en holdning til tingene uten *fronesis*, og motsatt, ikke mulig å være en *fronimos* uten handlingens tilhørighet til moralsk *arete*.

⁸⁹⁷ NE 1140b 25-26. «*It must be the virtue of [...] that part which forms opinions; for opinion is about the variable and so is practical wisdom*».

⁸⁹⁸

⁸⁹⁹ NE 1096a 28-35.

⁹⁰⁰ NE 1097a 23.

rasjonelle handlinger i *praxis*. Og som grunnlag for dømmekraft i *praxis* og dømmekraftens *praxis*.

Surprenant forstår *etos* (*fronesis*) ikke som et utkast, men *etos* kan bli forstått som universelle regler. I følge Surprenant «*One method of habituation is through obedience to the law*»⁹⁰¹. Surprenant forstår *etos* som en prosess styrt av ytre betingelser i form av lover om hva som kan legge grunnlaget for moralsk *arete*, og oppøving av moralsk *arete* gjennom straff og belønning. Oppgaven for den som vedtar lovene (for eksempel Perikles) dreier seg om å styre mennesket mot det gode ved å handle i samsvar med lovene. Den som vedtar lovene er en *fronimos* «*Aristotle equates the legislator of a well-ordered polis to a good legislator. [...] a legislator will not fail to be phronimos as long as he legislates in the polis in which his civic education and habituation took place*»⁹⁰². En *fronimos* gjør alltid de riktige tingene, i det riktige tidspunktet, og for de riktige grunnene. En *fronimos* er et eksempel på god dømmekraft. Om det er slik at den som vedtar lovene, og som selv har blitt oppdratt etter loven i en godt organisert polis, utøver god dømmekraft, så kan dette bety at hver lovgiver innenfor en polis er *fronimos*. Dette legger grunnlaget for at alle mennesker i en polis utøver god dømmekraft og er *fronimos* på grunn av lovens reguleringer. Hvor blir det av menneskets egen tenkning i denne forståelsen av *fronesis* og *fronimos*? Er *fronesis* noe som må kvalitetssikres ved hjelp av en lov som grunnlag for handling? Eller er denne loven noe som ligger nedfelt i en *fronimos*-tradisjon og som utvikles på den måten at «*[...] each citizen in a democracy has a share in legislative process, and so like-wise has a share in phronesis*»⁹⁰³?

Surprenant hevder at *fronesis* er noe som man kan bli kjent med, og ikke et fag som kan læres. *Paideia*⁹⁰⁴ er på samme måte noe som man kan bli kjent med. I følge Surprenant diskuterer Aristoteles to ulike tilnæringsmåter til *paideia*. Den ene er prinsippene og den andre er metoden. *Paideia* «*[...] educational acquaintance [paideia] can be associated either with method or principles*»⁹⁰⁵. *Paideia* som metode dreier seg om dømmekraft i forhold til

⁹⁰¹ Surprenant 2012, s. 224. "Laws require us to live in accordance with each single virtue and forbid us to live in accordance with each form of wickedness. [...] For Aristotle, the fear of punishment, or the motivation of pleasure and pain, provides the foundation of moral education".

⁹⁰² Surprenant 2012, s. 224.

⁹⁰³ Surprenant 2012, s. 224.

⁹⁰⁴ Danning, oppdragelse, væren.

⁹⁰⁵ Surprenant 2012, s. 225.

det å vurdere ekspertise uten at man har denne ekspertisen selv. *Paideia* i form av bestemte prinsipper gjør det mulig for et menneske å kunne forstå hva saken dreier seg om. Det vil si å kunne gripe det universelle i det partikulære. I følge Surprenant dreier *paideia* seg om det å utøve en ekspertise, en ferdighet, eller kunnskap om metoder og prinsipper som kan forenes med subjektets eksistens og ytre form. *Paideia* betyr det å være godt oppdratt, kultivert og godt utdannet. *Paideia* og moralsk *arete* er til sammen selv-utvikling, og denne prosessen er i utvikling offentlig og felles. På denne måten kan et menneske utvikle forståelse for hva som legger grunnen for *arete* innenfor en bestemt polis. *Paideia* er oppdragelse innenfor et fellesskap. Mener Surprenant at *paideia* dreier seg om det å forme et menneske, eller det å danne et annet menneske? På den måten at mennesket er bare mottaker av *paideia*, og ikke stiller spørsmål ved det grunnlaget som *paideia* legger i forhold til egne dannelsesprosesser?

Paideia forstått som *fronesis* argumenteres inn i et rammeverk forstått som lover, metoder og vitenskapelig kunnskap som lovgiveren både er utøver av og handler i forhold til. I følge Surprenant er «*these actions are best because they are consistent with the legislator's vision of how the state should be ordered and the role of each individual in that particular polis*»⁹⁰⁶. Når man er godt oppdratt etter lovene i en polis kan menneskets karakter bli formet på en slik måte at mennesket kombinerer det gode med hva som er et felles gode. Surprenant hevder at *fronesis* er en felles sak, og en prosess som utvikler en form for karakter som er felles og som alle kan samle seg om. *Fronesis* er en *arete* i kraft av den som vedtar loven om *fronesis*. *Fronesis* er en felles *arete* for alle, og denne loven gjør det mulig å utvikle en universell *fronimos* i alle. Lovgiveren er en autoritet gjennom det å forvalte *fronesis* som en lov. Denne loven kan skille mellom kunnskap (*episteme*) og mening (*doxa*) og hva som kan legge grunnlaget for handlingens beste retning. Handlingen styres etter en lov, enten i form av metoden dømmekraft, eller i form av prinsippet om å gripe det universelle i det partikulære, det vil si å bestemme det partikulære i kraft av det universelle. *Paideia* er praktisering av loven om *fronesis* i en prosess som kultiverer en felles og universell *fronesis*. Surprenant framstiller *fronesis* både som prinsipper og vitenskapelig kunnskap (loven) og *techne* (metoden *paideia*). *Fronesis* er en universell kunnskap som gir konsekvenser for praksis gjennom det å adlyde lovgiverens lov. *Paideia* er en prosess i form av metoder for det å utøve dømmekraft og prinsippet om det å bestemme det partikulære under det

⁹⁰⁶ Surprenant 2012, s. 226.

universelle. Denne prosessen utvikler universell *fronesis* i arbeidet med å forme universelle *fronimoser*.

Utfordringen er slik jeg forstår Surprenants perspektiv knyttet til fellessansen og kombinasjonen mellom *paideia* og *fronesis*. *Fronesis* kan ikke bare knyttes til en felles kunnskap i *polis*. *Fronesis* er ikke et resultat av, eller et produkt av det å praktisere loven om *fronesis*. Innenfor en aristotelisk tradisjon framstår *paideia* ikke som en ide, og ikke en uforanderlig *fronesis* som kan legge grunnlaget for at alle blir støpt i den samme formen. *Paideia* kan innenfor en aristotelisk tradisjon bli forstått som *etos*.

Et sentralt poeng i Surprenants forståelse av *fronesis* kan være at *fronesis* som *paideia* har utgangspunkt i metoder og prinsipper som gjør at vi allerede vet hvordan vi skal utvikle *paideia* i et fellesskap. Et sentralt poeng for Aristoteles er mellomposisjonen mellom det universelle og det partikulære som innebærer et moment av «det å ikke vite» på forhånd. Denne kunnskapen er ikke styrt av vitenskapelig kunnskap eller metoder. Det å ikke vite på forhånd gir rom for refleksjon, og det å tenke kan innebære det å ikke vite først. Det å vite noe bestemt først, avgrenser rommet for refleksjon. «Det å ikke vite» noe bestemt på forhånd gir rom for refleksjon som på samme tid kan åpne for kritikk av den tradisjonen *paideia* er en del av.

4.3.7 *Fronesis* og *sophia* som *autarkeia*.

I følge Christopher P. Long (2002) har *fronesis* i motsetning til *sophia* opphav i en normativ forutsetning «[...] because it points to the possibility of developing a critically self-reflective model of ontological knowledge firmly embedded in the finite world, emerges as a genuine alternative to *sophia*»⁹⁰⁷. *Sophia* er universell kunnskap for sin egen del. På denne måten kan *sophia* være en form for teoretisk *praxis*. *Sophia* «[...] set the order rather than being set in order. [...] a kind of universal knowledge that need not concern itself with the concrete individual»⁹⁰⁸. *Sophia* søker mot det det å kunne oppdage det universelle, det uforanderlige og grensene for det uendelige. *Sophia* er likevel en kunnskap som eksisterer i den menneskelige verden.

⁹⁰⁷ Long 2002, s. 36.

⁹⁰⁸ Long 2002, s. 37-38. *Sophia* har høy status, men *sophia* kan likevel ikke måle seg med gudene.

I følge Long kan begrepet *autarkeia* være felles for *sophia* og *fronesis*. *Autarkeia* betyr det som er selvstendig og er «selvforsynende». Aristoteles viser til Eudoxus' definisjon på glede som et eksempel på *autarkeia* «*that it is only by itself that the good can be increased*»⁹⁰⁹. *Autarkeia* forbindes med mennesket som politisk og kalles for etisk *autarkeia* i *fronesis* og filosofisk *autarkeia* i *sophia*. Begrepet *autarkeia* kan i denne sammenhengen plassere *fronesis* og *sophia* innenfor en ontologisk mening forstått som kunnskap som mål i seg selv.

I følge Long hevder Heidegger at *fronesis* har opphav i en ontologisk mening, forstått som en kunnskap som alltid allerede er, og som hele vår eksistens hviler på. Gadamer forstår *etos* som forutsetning i *fronesis* og som grunnlag for skillet mellom *fronesis* og *techne*. Kan det være en forbindelse mellom *fronesis*, *etos* og ontologi siden *fronesis* forutsetter *etos*?

Long hevder at Aristoteles la vekt på et ontologisk perspektiv i *fronesis* i sin kritikk av *sophia*. *Sophia* har blikket festet mot grensene for det uendelige og det universelle og som filosofisk *autarkeia* er *sophia* monologisk i sin form. *Fronesis* befinner seg alltid innenfor menneskets endelighet og som etisk *autarkeia* er *fronesis* dialektisk i sin form mellom det partikulære og det universelle. Disse to perspektivene skiller mellom *sophia* og *fronesis* på tross av det ontologiske grunnlaget. *Sophia* isoleres fra «[...] *human goods*»⁹¹⁰ og *fronesis* er alltid allerede kjernen i «[...] *human goods*»⁹¹¹.

Det dialektiske perspektivet i *fronesis* er to-sidig ved «[...] *both the self-referential [...] concerned responsibility [...] to the one doing the judging. [...] and the self-reflective character of phronesis suggests that the one who judges must be capable of reflecting on the various ways in which she or he is always already implicated in every act of judgement*»⁹¹².

Den praktiske dømmekraften er alltid allerede en dialog mellom for-forståelse og forståelse i en situasjon man befinner seg i. *Fronesis* kan ikke være monologisk. *Sophia* kan være ontologisk monologisk, og *fronesis* er ontologisk dialektisk. *Sophia* er «[...] *difficult and divine, but useless; because it is not human goods that they [Anaxagoras, Thales and men like them] seek*»⁹¹³, og *fronesis* er *praxis*, og kunnskap som er i stand til å vurdere på en

⁹⁰⁹ NE 1094a 3, 1172b 10-25.

⁹¹⁰ NE 1140b 20-21.

⁹¹¹ NE 1140b 20-21.

⁹¹² Long 2002, s. 44.

⁹¹³ NE 1141b 5-8.

kritisk måte vår selv-viten i en ny situasjon «[...] *a kind of knowledge capable of critically addressing the concrete conditions of its own operation*»⁹¹⁴.

*Sunesis*⁹¹⁵ som dømmekraft og forståelse for det som er passende dreier seg om det å stille spørsmål og det å vurdere ulike spørsmål. *Sunesis* innebærer forståelsen i dømmekraften. Det er likevel en forskjell mellom *fronesis* og *sunesis*. *Fronesis* må alltid «*bridge the gap between theoretical judgement and the action upon which it is based. [...] Sunesis is merely an intellectual capacity to judge*»⁹¹⁶. *Fronesis* er ikke en ren intellektuell aktivitet. Uten moralsk *arete* framstår *fronesis* bare som en mekanisk innøving av ferdigheter. Den intellektuelle siden i *fronesis* kan karakteriseres ved refleksjon og *sunesis*. Aristoteles' analogi mellom *fronesis* og *sunesis* dreier seg om at *sunesis* handler hverken om det å ha *fronesis*, eller det å skaffe seg *fronesis*. Det vil si at *sunesis* ikke er en metode for å skaffe seg *fronesis* eller forståelse.⁹¹⁷ I følge Long er det normative grunnlaget i *fronesis* ontologisk betinget gjennom det at *fronesis* alltid i seg selv er *etos*. «*Where sophia seeks divine eternity, phronesis settles into human finitude; where sophia posits the absolute authority of its first principles and determines beings without requiring their direct presence, phronesis identifies the concrete encounter with the other as the ultimate ground for the legitimacy of its principles; where sophia demeans inter-dependence as a sign of weakness, phronesis affirms its fundamental significance as a determining condition of all judgement*»⁹¹⁸. Kort sagt der

⁹¹⁴ Long 2002, s. 42. I følge Aristoteles er det et forhold mellom *fronesis* og *sunesis*. NE 1143a 1, b 14. «*Sympathetic judgement [...] the right discrimination of the equitable*». Begrepet *equitable* forbinder *epieikeia* «det rimelige» mellom det universelle og det partikulære (NE 1143a 20-33) til *sunesis* og *fronesis*). *Sunesis* kan bety møtepunkt, for eksempel at ulike forståelser kan finne møtepunkter

⁹¹⁵ NE 1143a 1, b 14. «*Sympathetic judgement [...] the right discrimination of the equitable*».

⁹¹⁶ Long 2002, s. 45.

⁹¹⁷ NE 1141b 14-16. «*Nor is practical wisdom concerned with universals only – it must also recognize the particulars; for it is practical*». Forståelsen i *fronesis* kan sammenlignes med *nous* i *sophia*. Den sanne kunnskapen i *sophia* blir til som en direkte følge av det å skille ut det første prinsippet i en universell kunnskap. *Fronesis* skiller ut det ultimate gjennom et direkte møte med det partikulære, i forhold til *prohairesis* («prior choice»; det som går forut for). *Nous* i *fronesis* er aldri en øyeblikks-affære på grunn av at denne formen for *nous* alltid er mediert av moralsk *arete* og *ethos*. Noe som kan bety at *nous* i *fronesis* bringes fram i tid, men er likevel direkte i situasjonen, og er alltid innenfor et konkret, historisk og etisk sammenheng. *Nous* i *fronesis* kan være en praktisk *nous* i form av en tenkning som fører *fronimos* inn mot et direkte møte med det ultimate i det partikulære.

Rundt denne kjernen i *fronesis* følges *prohairesis* av deliberasjon og valg, representert ved en tenkning som gjennom vurdering kan skille ut hva som må gjøres når møtet med en partikulær situasjon ender opp i et spørsmål om hva som kan gjøres. Deliberasjon *bouleuesthai* er selv-refleksjon og en rådføring med seg selv. Aristoteles retter oppmerksomheten mot *bouleuesthai* i *fronesis* (NE 1141b 8-14) på den måten at *fronimos* alltid allerede befinner seg i en situasjon. Forskjellen mellom *fronesis* og *sophia* kommer tydelig fram gjennom det å kunne fange opp grunnlaget for det ultimate om det absolutt uforanderlige, og det å møte det partikulære i det absolutt foranderlige gjennom deliberasjon.

⁹¹⁸ Long 2002, s. 54.

hvor *sophia* bestemmer det ultimate prinsippet som grunnlag for den uforanderlige kunnskapen, dreier forståelsen i *fronesis* seg om at dømmekraften alltid innebærer kritikk (*krinein*) fordi forståelse i dømmekraften ikke er et endelig prinsipp (*episteme*), men alltid refleksjon og rådføring med seg selv mellom det universelle (uforanderlige) og det partikulære (det foranderlige).⁹¹⁹

Rådføringen med seg selv (*bouleusis*) retter seg alltid mot de eller den som befinner seg i en situasjon. I følge Long vil en *fronimos* rette refleksjonens perspektiv utover seg selv [...] *phronesis can listen as others speak, but also because it recognizes that the concrete situation itself is never exclusively determined by its subjective judgement. [...] the fact that synesis must operate with doxa and not as Sophia, with an immediate grasp of the truth, already suggests the extent to which phronimos is itself determined by the world in which it is embedded*⁹²⁰. Det at *fronimos* (*fronesis*) alltid befinner seg i en situasjon danner grunnlaget for det som er passende ved å bedømme det universelle på den riktige måten når dette applikeres i forhold til en partikulær situasjon. På en annen side er refleksjon i *fronesis* rådføring med seg selv, som refleksjon over egne dannelsesprosesser. Det greske ordet for deliberasjon er to *bouleuesthai*, som har opphav i ordet *bouleuein* som betyr å tenke over noe, tenke sammen med noen, eller rådføring. Aristoteles knytter *bouleuein* til *fronesis* i *bouleuesthai* og denne kombinasjonen betyr «to take council with oneself»⁹²¹. *Fronimos* er alltid allerede til stede i en situasjon. Situasjonen i seg selv innebærer *bouleuesthai*. Det ontologiske perspektivet i forhold til *fronesis* har en spesiell betydning i begrepet refleksjon (rådføring med seg selv).

⁹¹⁹ Kommentar:

Er det mulig å plassere *fronesis* som etisk kunnskap inn i en ontologisk ramme? Dette perspektivet er i seg selv et grunnlag for *krinein*. Spørsmålet mitt dreier seg om *fronesis* kan bevege seg i en mellomposisjon mellom ontologi og teleologi, på den måten at det teleologiske (handlingens mål) alltid må medieres gjennom etos og det ontologiske grunnlaget i moralsk arete som en handling som har et mål i seg selv. Kan handlingsformen *praxis* passe inn i det ontologiske bildet? Jo. Kanskje. *Praxis* er *praxis*, og *praxis* er alltid allerede handling hvor handlingen er et mål i seg selv. På en annen side er *praxis* alltid knyttet til *fronesis* som forutsetning for de foranderlige partikulære handlingene. Eller at det foranderlige er det ultimate prinsippet som danner grunnlaget for det uforanderlige forholdet mellom *praxis* og *fronesis*. Kanskje er *fronesis* hverken det ene eller det andre. Men akkurat det som går utover ontologi og teleologi som en mellomposisjon som ikke har noe navn.

⁹²⁰ Long 2002, s. 46.

⁹²¹ NE 1141b 8-14.

4.3.8 *Fronesis og phantasia.*

Jana Noel (1999) forstår *fronesis* som handling i forhold til spørsmålet om hva som må gjøres. “[...] *one piece of Aristotle’s comprehensive writings on the ethics of human action. In particular, it addresses the ways that people act in everyday situations. It deals with human action in terms of practical situations, by looking at the question “What should I do in this situation?”*”⁹²². I følge Noel er *fronesis* satt inn i mange sammenhenger for å kunne være en kunnskap som kan utvikle eller fremme bestemte praksiser, for eksempel pedagogisk praksis. «*Phronesis can guide teachers in their understandings of their students thinking processes. [...] the use of phronesis as a way to bring research on improving education, [...] that phronesis can be useful*”⁹²³. Å forstå *fronesis* som praktisk metode kan stenge for forståelsen i en kompleks partikulær situasjon. Metodens grunnlag kan ha opphav i proposisjonell kunnskap noe som kan føre *fronesis* over til intellektualismens handlingsberedskap. De mulighetene vi kan ha for fantasi, forståelse og innsikt i situasjonen begrenses av proposisjonell kunnskap.

Den rasjonelle *fronimos* stiller spørsmålet om hva som er det riktige å gjøre i denne partikulære situasjonen? Den rasjonelle *fronimos* ser at noe må gjøres på en rasjonell måte. Den rasjonelle måten er å lytte til forklaringer og skaffe seg informasjon om situasjonen. Viktige spørsmål er «*How is a practical question rationally answered? [...] What is it for an agent to act for a reason?*”. Disse spørsmålene dreier seg om det å skille ut årsaker i forhold til en handling, og kan kalles for en praktisk syllogisme. Dette kan bety at «*Practical reasoning makes actions that are based on practical reasoning intelligible as conduct in accordance with one’s practical judgement; these actions, in turn, are based on at least one proposition (the major premise) which is held as a guiding principle and is, in a reasonable person, at least prima facie correct*»⁹²⁴. Praktisk dømmekraft er et kjennetegn for den rasjonelle *fronimos* og de handlingene som har opphav i årsaker. Den rasjonelle *fronimos* reflekterer seg frem til argumenter som kan gi grunner for handlingen i en partikulær situasjon. Denne deliberasjonen tar utgangspunkt i en universell proposisjon («major premiss») for eksempel at det universelle gode skal oppnås i handlingen. Den partikulære

⁹²² Noel Vol. 31, No. 3, 1999, s. 274.

⁹²³ Noel 1999, s. 274.

⁹²⁴ Noel 1999, s. 276.

årsaken («minor premiss») er situasjonen som *fronimos* befinner seg i og består av mulige alternativer som er til stede. «*The minor premiss is a belief of the individual about what is possible in this situation, based on perceptions of the situation. [...] the conclusion of this syllogistic argument will be taken here to be a propositional statement about an action to be taken*»⁹²⁵. Spørsmålet dreier seg om hva som er mulig å gjøre, og gjøre et valg på bakgrunn av det beste argumentet. Det rasjonelle aspektet i denne forståelsen av *fronesis* dreier seg om deliberasjon mellom en universell og partikulær proposisjon. Begrepet praktisk syllogisme i seg selv har ikke opphav i Aristoteles' etikk. Argumentasjon i form av syllogisme har sammenheng med rasjonell, praktisk dømmekraft, men er ikke fullt ut det samme som praktisk dømmekraft. Praktisk dømmekraft og *fronesis* dreier seg om mer enn bare det å finne de gode argumentene.

Refleksjon spiller en viktig rolle for den rasjonelle *fronimos*. Noe må gjøres, og den rasjonelle *fronimos* velger å gjøre noe, framfor det å ikke gjøre noe. I følge Noel er refleksjon bestemt av en hel rekke årsaksforklaringer som leder mot et valg og beslutning om handling. Aristoteles definerer refleksjon på denne måten «*The man who is without qualification good at deliberating*»⁹²⁶ og «*[...] excellence in deliberation [...] is correctness of thinking*»⁹²⁷. Det kan være stor forskjell mellom det å ha kunnskap om å kunne reflektere godt og «without qualification good at deliberating»⁹²⁸. Den første forutsetter at deliberasjonen blir gjort på en bestemt måte, i den andre finnes ingen forutsetninger, men er likevel god, kanskje på grunn av at en *fronimos* ikke konstruerer forutsetninger på forhånd. I denne forskjellen kan relasjonen mellom mål og middel være det som skiller mellom *fronesis* og en deliberasjonsmetode (*techne*).

I følge Noel kan det å bruke praktiske argument være en metode for å utvikle lærerens kompetanse, og på samme tid en forskningsmetode i praksis. «Action research» kan være et eksempel på en forskningsmetode som retter et fokus på rasjonell deliberasjon i språklig drakt. Men er det mulig å argumentere *fronesis* inn i en forskningsmetode? *Fronesis* er også tenkning, og refleksjon er tenkning. For å kunne forske på praksis er det kanskje et poeng at tenkning og refleksjon gjøres eksplisitt. På den måten at man forklarer hvorfor man valgte en

⁹²⁵ Noel Vol. 33, No 2, 1999, s. 279.

⁹²⁶ NE 1141b 12.

⁹²⁷ NE 1142b 12-13.

⁹²⁸ NE 1141b 12.

handling. I denne dreiningen kan *fronesis* bli til tenkning (logos) og handling som kan observeres, og samtidig gjøres til gjenstand for forskning for å kunne utvikle en metode som virker i praksis. Deliberasjonen styres inn mot argumentene som både kan fungere som bevis og proposisjonelt innhold for handling. Veien går videre om *techne*, og den rasjonelle *fronimos* er ikke lenger en *fronimos*, men rasjonell i arbeidet med å konstruere praktiske argumenter.

Fronesis med vekt på innsikt (nous) og partikularisme stiller spørsmålet om hva jeg skal gjøre i denne situasjonen. Spørsmålets fokus rettes mot en partikulær situasjon, og det å kunne forstå hva som skjer for å være i stand til å velge en handling som er et resultat av denne situasjonen. I følge Noel legger Aristoteles stor vekt på *nous*⁹²⁹ i forhold til *fronesis* «[...] *Practical wisdom is concerned with the ultimate particular which is perception*»⁹³⁰. Noel kaller *nous* for «perception» og hevder at flere forstår *nous* som «[...] *the act of practical perception [...] discrimination [...] discernment [...] phronetic insight [...] situational perception and insight*»⁹³¹. *Nous* dreier seg om innsikt i en partikulær situasjon som man befinner seg i. Innsikten i situasjonen kan bli den rammen som begrenser handlingen. I følge Noel⁹³² vil en situasjon kunne tilskrives en rekke muligheter for handling, og deliberasjonen over disse mulighetene kan dreie seg om hvilke handlinger som er mulig å gjøre for å kunne nå et godt mål. Noel hevder at denne forståelsen av *fronesis* som innsikt i en partikulær situasjon, og deliberasjon over muligheter, kan dreie over til *fronesis*' rasjonelle karakter.⁹³³

⁹²⁹ NE 1141a 7. «*Intuitive reason that grasps the first principles*». (både major og minor premiss).

⁹³⁰ NE 1142a 25-27.

⁹³¹ Noel 1999, s. 279-280.

⁹³² Noel 1999, s. 280. Kunnskapsformen *nous* kan oversettes til det vi intuitivt forstår innenfor en sammenheng. *Nous* kan skille ut det ultimate når man står ved et veivalg. *Nous* kan sammenlignes med det greske begrepet *krisis* «[...] in which practical reason involves a discrimination (*krisis*) of the particular circumstances relevant to action [...] and the connected *phantasia* [...] how things appear to people [...] to see it as an appearance of a particular type». *Krisis* kan innebære både det å se for seg noe imaginært, og improvisasjon, kanskje en form for (i)magisk prøving.

⁹³³ Noel drøfter Dunnes forståelse av *nous* i *fronesis*. *Fronesis* «[...] is a dynamic, insightful, and flexible concept that might be describes as *phronetic insight*» (Noel 1999, s. 281). Dunne ser sammenhenger mellom det partikulære, fantasi og *fronesis* “[...] and we need to focus on them [particulars] at the point of their emergence, at the moment of their novelty, [...] *phronesis* can be linked with *phantasia* when it is allowed to remain open to the images, memories, and possibilities that *phantasia* can provide” (Noel 1999, s. 281). Det å kunne gi rett svar på situasjonens spørsmål krever at den som befinner seg i situasjonen har fullt overblikk, og samtidig kan skille ut det «mikro-partikulære» i den partikulære situasjonen. Det å vite hva som er det riktige og det mulige som kan gjøres følger styres ikke gjennom bestemte kriterier. «*The phronimos must examine the situation and determine the fitting response to it*» (Noel 1999, s. 282).

Fronesis med tyngdepunkt i moralsk *arete* stiller spørsmålet om hva jeg skal gjøre i denne situasjonen. Svaret på spørsmålet er «[...] *inextricably bound up with who one is as a person, [...] within an ethically developed character, which allows us to even ask the question, and which frames our thinking about an answer*». I følge Aristoteles er det ikke mulig å være praktisk klok uten moralsk *arete*.⁹³⁴ Dunne (1993) hevder at *fronesis* ikke er kunnskap uten menneskets karakter, og det er ingen karakter uten *fronesis*. Dunne er mer opptatt av den etiske kunnskapen (erfaringen) i *fronesis* enn i rasjonell refleksjon. I denne forståelsen er *fronesis* karakterisert ved en person som vet hvordan man kan leve et godt liv. *Fronesis* er en personlig kunnskap (erfaring) i livet som mål. *Fronesis* er ikke en kunnskap som kan vises frem for et publikum, som kan brukes eller bestemmes alene adskilt fra mennesket. *Fronesis* er det som *fronimos* er, og denne kunnskapen hører sammen med livet som helhet. *Fronesis* er ikke en kognitiv kunnskap i form av å være et bestemt kunnskapsinnhold som kan læres og som står til disposisjon for oss. *Fronesis* dreier seg ikke bare om det å forklare eller begrunne handlinger i praktiske situasjoner, men er også en væren som bringes fram fra mennesket selv. *Fronesis* og moralsk *arete* er bundet sammen i en sammenhengende sirkel «[...] *a circle between phronesis and character*»⁹³⁵, mellom menneske og handling (*praxis*), og *fronesis* har sin personlige karakter i form av erfaring innenfor hvert menneske «[...] *which is rooted in a definite ethos with its own favored dispositions and habits*»⁹³⁶. Aristoteles' *fronimos* danner ikke seg selv alene for seg selv, men i fellesskap med andre. *Fronesis* fungerer ikke på den måten at man først skaffer seg moralsk kunnskap, og så kan man ved å bruke denne kunnskapen bli en *fronimos*. Eller at man først lærer seg *fronesis* for å få tilgang til moralsk *arete*. *Fronesis* og moralsk *arete* er samtidig i *fronimos* ved at «*being phronetic is itself part of what it means to be of good character*»⁹³⁷.

Denne forståelsen av *fronesis* er ikke helt forskjellig fra hverken den rasjonelle *fronimos* eller *fronesis* som innsikt i det partikulære. Men det er forbindelser mellom rasjonalitet, *nous* (innsikt) og den etiske og moralske karakter (*ethos*) i *fronesis*. Disse tre tyngdepunktene må være til stede i *fronesis*. Ikke noe kan tas bort og ikke noe kan legges til. I denne sammenhengen blir *fronesis* definert som «det skjønne» «*so that we often say of good*

⁹³⁴ NE 1144a 29, b 1. «[...] to be practically wise without being good».

⁹³⁵ Dunne 1993, s. 275.

⁹³⁶ Noel 1999, s. 285.

⁹³⁷ Dunne 1993, s. 290.

*works of art that it is not possible either to take away or to add anything, implying that the excess and defect destroy the goodness of works of art, while the mean preserves it [...] then moral virtue must have the quality of aiming at the intermediate*⁹³⁸. I følge Noel er *fronesis* en del av det menneskelige livet som streber mot det gode for mennesket. *Fronesis* er en del av de fem intellektuelle kunnskapsformene som er med i det totale bildet. Aristoteles' etikk inneholder i tillegg til *fronesis*, også *techne*, *episteme*, *sophia* og *nous*. Men det er bare *fronesis* som er «[...] true and reasoned state [...] about what is to be done [...] good action itself is its end. [...] with regard to human goods»⁹³⁹

Noel drøfter forbindelsen mellom *phantasia* og *fronesis*. Kan det være en sammenheng mellom forestilling («imagination») og *fronesis*? Noel hevder «*Phantasia is sometimes connected with Aristotle's ethics. [...] The usual translation assigned to phantasia – imagination – places it importantly into the realm of ethical discussions of education today*»⁹⁴⁰. I følge Noel kan *phantasia* forstås på to måter «[...] that we passively receive an image, [...] that we actively produce an image»⁹⁴¹. Aristoteles var mest opptatt av den siste forståelsen i forhold til *phantasia* er forestillinger og at *phantasia* dreier seg om at vi se for oss bilder. *Phantasia* kan være en del av *fronesis* ved at vi kan danne oss bilder om hvordan vi «praktisk» kan løse en vrien oppgave («practical reasoning») i partikulære situasjoner. På denne måten kan *phantasia* berike *fronesis* spesielt i forhold til partikulære situasjoner. Praktisk dømmekraft er i seg selv en kunnskap i en partikulær situasjon vi befinner oss i, og det partikulære er et viktig aspekt ved *phantasia* gjennom kombinasjonen av innsikt (*nous*) og mulige løsninger.

Det finnes et ordtak som sier at fantasien setter ingen grenser. Innenfor en slik grenseløshet kan det finnes mange muligheter. Men er fantasi og *phantasia* det samme? Muligheter innebærer valg. Hva er det som kan være avgjørende i et valg innenfor mange muligheter? Vi må skille mellom ulike mål, og ikke bare være opptatt av målet om å finne en praktisk løsning. *Phantasia* må befinne seg innenfor bildet av det universelle målet om det gode, og derifra kunne se det mulige i situasjonen. Dette forholdet kan i følge Noel kan «forberede» en ønskelig mulighet. Et annet perspektiv er at det kan være vanskelig å finne rom for

⁹³⁸ NE 1106b 9-15.

⁹³⁹ NE 1140b 20, b 7, b 15.

⁹⁴⁰ Noel 1999, s. 278.

⁹⁴¹ Noel 1999, s. 280.

phantasia innenfor praktisk kunnskap som styres etter proposisjonell kunnskap, vitenskapelige prinsipper og evidensbasert praksis.

I følge Noel kan *phantasia* karakteriseres ved *fronesisk* innsikt i form av erindring (*mneme*) og minne. Erfaringer kan på denne måten være et grunnlag for *phantasia*. Ikke nødvendigvis på den måten at man henter fram et bilde fra erfaringen og forsøker å gjøre det samme. Men kanskje en helt annen erfaring om det mulige og at *phantasia* kan være inngangen til det mulige. I *Den Nikomakiske etikk* kan forholdet mellom *fronesis* og *phantasia* kjennetegnes ved «[...] *practically wise* [...] *practical wisdom* [...] *those which are found to have power of foresight*»⁹⁴². Dette kan dreie seg om det å kunne se for seg noe, for eksempel muligheter.

Phantasia kan bli forstått som et før-bilde, etter-bilde og et bilde vi kan danne oss i situasjonen. Sentralt i denne forståelsen er sammenhengen mellom *fronesis* og *phantasia*, og bildet om det universelle gode. Etter-bildet kan være en refleksjon, og før-bildet kan dreie seg om å tenke annerledes om hva som kan være mulig. *Phantasia* som krisis (veivalg) innebærer deliberasjon over for eksempel hva som kunne vært gjort annerledes i forhold til en partikulær situasjon. Det som synes klart er at ved å se *phantasia* i sammenheng *fronesis* kan denne relasjonen bringe inn improvisasjon. Improvisasjon dreier seg ikke om det grenseløse, men derimot om det å kunne se det mulige innenfor en fast struktur.

4.3.9 *Fronesis* og etisk kunnskap.

I følge Hans-Georg Gadamer er *fronesis* den etiske kunnskapen. «*The virtue of practical reason is not to be thought of as a neutral capacity for finding the practical means for correct purposes or ends, but is inseparably bound up with what Aristotle calls ethos. Ethos for him is the arche, the "that" from which all practical-political enlightenment has to set out. [...] Ethics are virtues, normative notions that always stand under presupposition of their normative validity*»⁹⁴³. *Fronesis* er praktisk og etisk kunnskap, som alltid forutsetter det som er passende innenfor normative verdier. Det som er passende, det vil si «temperance», er en overveielse som samtidig innebærer kritikk av det normative. Det som er passende er en

⁹⁴² NE 1141a 28-29.

⁹⁴³ Gadamer 1981, s. 133.

arete som plasserer det normative i en sammenheng mellom det universelle og det partikulære.

Fronesis kan forstås som kunnskap i forhold til overlevering. I følge Gadamer er overlevering noe som hver gang må bli forstått på en annen måte. Dette er forståelsens (hermeneutikkens) grunnleggende *arche*. Overleveringen er alltid allerede foranderlig, samtidig som den kan gjenkjennes som det samme. Det som kan forstås på en annen måte og som på samme tid kan bli forstått som det samme, dreier seg ikke om en overlevering av *episteme* som alltid er uforanderlig. Poenget i en slik overlevering vil i siste instans dreie seg om det å bruke en metode som kan sikre at *episteme* blir overført uten at noe er forandret eller forstått på en annen måte. Denne overleveringen blir et forhold mellom det universelle og det partikulære, det vil si mellom *episteme* (teoretisk kunnskap) og *techne*. Overleveringen blir ikke forstått på en annen måte, men overleveringen blir forstått som metode i forhold til produksjon og som anvendelse av *episteme*. Forståelse blir forstått som teknikk i forhold til valg av den metoden som kan anvendes for å oppnå et bestemt mål. Det eneste spørsmålet som har relevans er spørsmålet om hvordan gjøre noe, og ikke hva som må gjøres.

I følge Gadamer er overlevering et forhold mellom det universelle og det partikulære, mellom helhet og deler, og «Forståelse blir dermed et spesialtilfelle av å anvende noe allment på en konkret og spesiell situasjon. [...] en riktig vurdering av fornuftens rolle i moralske handlinger. [...] som er bestemt av, og er bestemmende for, denne typen væren»⁹⁴⁴. Her skiller Aristoteles mellom *fysis'* væren og *etos'* væren ved å vise at *orexis* (ønske og vilje) og dannelsen av *orexis* til en fast holdning (*hexis*) er grunnlaget i menneskets moralske kunnskap som ikke er bestemt av naturens lover. Det er denne forståelsen som er interessant i forhold til *fronesis*. Forholdet mellom *orexis* (danning) og *hexis* (karakter/holdning) er grunnlag i menneskets moralske viten i *praxis*.

Gadamers forståelse av *fronesis* dreier seg om forholdet mellom *logos* og moralsk *arete*, og hvordan dette forholdet kan forstås i en partikulær situasjon som mennesket befinner seg i. Det gode i det som er det riktige å gjøre bestemmes av moralsk kunnskap. Moralsk kunnskap er sentral i forhold til det å forstå hva den partikulære situasjonen krever av oss. Vi må

⁹⁴⁴ Gadamer 2010, s. 351.

forsøke å forstå den partikulære situasjonen i lys av det som generelt kreves. Hva mener Gadamer med det som generelt kreves? I følge Gadamer «[...] betyr dette at en allmenn viten som ikke kan appliseres på den konkrete situasjonen, er meningsløs, ja, sågar står i fare for å tilsløre de konkrete kravene som utgår av situasjonen. [...] men gir samtidig metodens problem moralsk relevans»⁹⁴⁵. Dette er et forhold i saken som krever overveielse og *sophrosyne* (moralsk besinnelse). På samme tid åpner denne utfordringen opp for spørsmålet om forholdet mellom hva som er det riktige å gjøre og «effekten» av denne handlingen, og om dette forholdet alltid kan sikre at effekten er god i første omgang. «Effekten» av *fronesis* er i seg selv en dannelsesprosess som ikke kan måles. «Effekten» kan ikke måles i forhold til en observerbar handling. «Effekten» lar seg ikke definere spesifikt som noe som kan skilles ut fra helheten. Det finnes ingen åpenbare grenser mellom de partikulære «effektene» men en sammenheng som alltid allerede er. *Fronesis* innebærer rom for refleksjon over egne dannelsesprosesser.

I følge Gadamer kan ikke den praktiske filosofien sammenlignes med matematikkens nøyaktige regnestykker. Det som *episteme* hevder er det riktige å gjøre sikter mot nøyaktighet og et hva som allerede er bestemt uten å gi rom for det som kan være annerledes. *Fronesis* sikter mot en annen form for nøyaktighet «*Det etterstrebes kun å gjøre tingene synlige i deres omriss, og gjennom denne skissen yte den moralske bevisstheten en viss bistand*»⁹⁴⁶. Hva slags bistand er dette? Praktikeren og den som handler må selv ta en beslutning, noe som er et kjennetegn ved moralsk *arete*. Denne kunnskapen er ikke teoretisk kunnskap som vi kan gripe til, og som kan definere og klargjøre situasjonen og forstå situasjonen ut fra betingelser som allerede er gitt. Gadamer mener at den handlende må forsøke «[...] å komme til klarhet over seg selv gjennom en skisseaktig klargjøring av fenomenene»⁹⁴⁷. Det er i denne klargjøringen at *hexis* er holdningen som gjør at vi ikke kan kreve mer enn hva vi selv kan gi. Er det mulig å finne en balanse mellom *hexis* og kunnskap, og mellom *etos* og *logos*? Er det mulig å skille mellom *hexis* og kunnskap, mellom *etos* og *logos*? Er *etos* og *episteme* to ulike kunnskaper som drar i ulike retninger og trekker mot vidt forskjellige løsninger på hva som er det riktige å gjøre? Matematiske løsninger og formler

⁹⁴⁵ Gadamer 2010, s. 352.

⁹⁴⁶ Gadamer 2010, s. 352.

⁹⁴⁷ Gadamer 2010, s. 352.

kan med nøyaktighet på forhånd regne ut hvor mange steg som kreves for å oppnå en gitt effekt. Kan en generell løsning gi svaret på hva som må gjøres i en partikulær situasjon?

I følge Aristoteles er moralsk kunnskap ingen kunnskap om det å få bestemte gjenstander til å fungere. Moralsk kunnskap (*etos*)⁹⁴⁸ dreier seg ikke om kunnskap om gjenstander, og ikke om produksjon av gjenstander. Moralsk viten behandler ikke en sak som vi står overfor på den måten at denne viten er en viten vi har eller er i besittelse av for å kunne diagnostisere og etterpå konstatere et avvik i ett eller annet. Moralsk viten kan ikke skilles fra oss selv og saken. Det er et forhold som gjør noe med oss i form av undring og vi blir rammet av noe. Det er noe vi må gjøre. Spørsmålet er *hva* vi må gjøre, og spørsmålet om *hva* er kjernen i praktisk kunnskap, som ikke først og fremst dreier seg om et *hvordan*. Spørsmålet om *hva* som må gjøres henter ikke svaret fra den vitenskapelige kunnskapsformen *episteme*. Spørsmålets *hva* dreier seg om *fronesis* og svaret på denne formen for *hva* har ikke opphav i en uforanderlig og bevisbar kunnskap.

Gadamer skiller bestemt mellom de praktiske kunnskapsformene *fronesis* og *techne*. Men gjør han det samme skillet mellom *episteme* og *fronesis*? *Episteme* er teoretisk viten og *fronesis* er moralsk viten. *Episteme* har matematikken som forbilde og legger listen høyt i forhold til det uforanderlige. På samme tid er *fronesis* bestemt av *hexis*, som er en fast holdning. Moralsk *arete* er forbildet som legger listen høyt i forhold til det foranderlige. Den foranderlige kunnskapen i *fronesis* er holdningen som styrer hva den handlende gjør. Imidlertid er det slik at *hexis* er noe som alltid allerede er, og som ikke kan være noe annet enn det er i ethvert tidspunkt. Likevel er *hexis* i forandring i forhold til det som ikke alltid er slik det er, men som kan være annerledes. Og det er på dette punktet at handlingen bestemmes med *arche* i *hexis* og *fronesis*. *Fronesis* er ikke kunnskap som kan bestemme en handling på forhånd på grunn av forholdet mellom det universelle og det partikulære i *praxis*, men den moralske viten er på en måte det grunnlaget som kan gi handlingen retning. *Fronesis*' ikke en kunnskap om noe som alltid er som det er, men dreier seg om alle de partikulære situasjonene som kan være annerledes. Det ontologiske grunnlaget er forholdet mellom moralsk *arete* (*ethike*) og *fronesis*' rasjonelle og intellektuelle karakter (*logos*) som er kunnskap som alltid allerede er. Dette forholdet er det ontologiske perspektivet i værens foranderlighet, og væren i det værende.

⁹⁴⁸ *Etos* kan være satt sammen av *ethike* og *logos*.

I følge Gadamer kan en overlevering karakteriseres ved undring i møte med noe vi ikke vet på forhånd og som gjør at vi på en måte stopper opp. Men noe må gjøres. Gadamer spørsmål dreier seg om forholdet mellom det å befinne seg i en situasjon, og samtidig det å kunne lytte til situasjonen. Denne mellomposisjonen kan karakteriseres som overlevering. *Fronesis* er i følge Gadamer en kunnskap som inngår i dømmekraften (*sunesis*) og den praktiske fornuft. *Fronesis* er en dømmekraft som ikke støtter seg til *episteme* (viten) eller *techne* (virkning), men til en felles sans som er dypt rotfestet i historien og tradisjonen som vi er en del av. Gadamer skiller sterkt mellom *techne* og *fronesis*. Skillet har sitt opphav i begrepet anvendelse og forholdet mellom mål og middel som er forskjellig i *fronesis* og *techne*. Den kunnskapen som anvendes i forhold til produksjon er allerede lært gjennom undervisning og erfaring. Forbindelsen mellom *techne* og det å lykkes med et materiale er usikker selv om håndverkeren kan sine ting. Denne forbindelsen eksisterer ikke i *fronesis*. Mennesket framstiller ikke seg selv på samme måte som mennesket kan produsere produkter. Praktikerer kan ikke framstille elevens resultater på samme tekniske måte som praktikerer produserer bestemte produkter. *Fronesis* er en kontrast til *techne*. *Techne* kan styre produksjonen av ulike gjenstander. Mennesket er ikke en gjenstand som kan produseres etter prinsipper fra *techne*.⁹⁴⁹ I følge Gadamer er *fronesis* en «selvviten, det vil si en viten-for-seg-selv»⁹⁵⁰. Selvviten er en kontrast til *episteme*, og på samme tid en avgrensning mot *techne*. Selvviten står for seg selv, og er i seg selv kunnskap. *Fronesis* er ikke et innhold som kan læres gjennom undervisning, og erfaring er ikke tilstrekkelig for å kunne styre en handling i *fronesis*.

Techne, i likhet med *fronesis*, retter seg mot en partikulær «gjenstand» som endrer seg. I *techne* er endringen et resultat av overføring fra *eidōs* for produktet til praktikerens *techne/poiesis*. I *fronesis* er endringen et resultat av overlevering mellom vår selvviten i form av *hexis* og en partikulær situasjon. Denne oppgaven er ikke analog. *Technites*⁹⁵¹ griper etter det riktige materialet og velger et egnet middel for å produsere en gjenstand, og den universelle kunnskapen i *techne* blir brukt i forhold til en partikulær oppgave. På samme

⁹⁴⁹ På samme måte som at *techne* ikke kan produsere Den gode læreren. Selv om begrepet «den gode» er med i denne beskrivelsen, så kan det være slik at det gode i den gode er et produkt av *episteme/techne*. Den gode læreren ville kanskje hatt behov for rom for egne dannelsesprosesser/*prohairesis*. Uten at disse dannelsesprosessene blir styrt av den som har lært sine ting (*techne*) i form av for eksempel pedagogiske analysemodeller og ulike modeller som viser veien til effektiv refleksjon.

⁹⁵⁰ Gadamer 2010, s. 355.

⁹⁵¹ Praktiker, håndverker.

«måte» er det slik at *hexis* er en holdning som alltid allerede lærer noe, og som danner grunnlaget for en beslutning om hva som kan gjøres i en partikulær situasjon. Men denne oppgaven er ikke et *ergon* (arbeid) i samme forstand som det er i *techne*. Det som må gjøres er ikke bestemt på forhånd og er ikke bestemt av en *eidos* for hvordan mennesket skal endre seg, men av *fronesis*, vår selvviden og dreier seg på samme tid om å treffe det riktige i den partikulære situasjonen. Det vil si praktisk å skille ut det som er riktig i situasjonen, og danne seg den rette holdningen i møtet mellom sin selvviden og den partikulære situasjon. Handlingen må være styrt av refleksjon, rådføring med seg selv (*bouleusis*) og forståelse (*sunesis*). Selvviden (*fronesis*) danner en helhetlig sammenheng mellom mål og middel gjennom *prohairesis* som er det første valget i *fronesis*, praktisk *nous*, *bouleusis*, *sunesis* og «temperance» (moralsk arete) og en situasjon vi befinner oss i.

Fronesis retter seg også etter «forbilder»⁹⁵² som innenfor *techne* kalles for *eidos*. Disse forbildene er forskjellig fra *eidos* i forhold til produksjon. *Eidos* i *techne* legger føringer for hva gjenstanden skal brukes til. På en annen side er *fronesis* bestemt og *fronimos'* selvviden og tar beslutninger i forhold til en etisk «*eidos*» som er allment forpliktende. Kan *fronesis* innebære det å anvende lover og regler i en partikulær situasjon? I følge Aristoteles er ikke dommerens *fronesis* en *techne* «*Den som anvender retten står i en helt annen situasjon*»⁹⁵³ enn håndverkerens situasjon. Loven modifiseres i forhold til en partikulær situasjon, fordi det ellers ikke ville vært riktig. Det greske begrepet *epieikeia* (det rimelige) betyr en korrigerende av loven for å imøtegå sakens natur. I følge Gadamer er *epieikeia* et sentralt poeng som avgrenser *fronesis* fra *techne* i forhold til anvendelsen. Situasjonens partikulære karakter gir rom for refleksjon for å kunne beslutte hva som kan gjøres. En slik naturlig «rett» er foranderlig og åpner for rimelige vurderinger i forhold til sakens spesifikke karakter. Sakens karakter er alltid allerede forbundet med moralsk-politisk forpliktelse som et utgangspunkt for å danne seg et bilde eller forståelse av saken. Forbildene som Aristoteles henviser til i *Den Nikomakiske etikk* kan ikke forstås som en viden om det å lære seg hvordan bli som forbildene. Forbildene er bare et utkast som kan anvendes gjennom *epieikeia*. Forbildene kan ikke oppdages i en uforanderlig moralsk naturverden (*fysis*) som en kunnskap

⁹⁵² For eksempel begreper om rett og urett, rettferdighet og urettferdighet, anstendighet, måteholden, passende, mot, verdighet, solidaritet og så videre. Dette er begreper som finner sine motstykker i moralsk arete i form av det ekstreme og det ikke-ekstreme, og mellomposisjonen.

⁹⁵³ Gadamer 2010, s. 357.

vi har og som vi kan anvende på et materiale for å oppnå et bestemt partikulært mål. Dette innebærer i følge Gadamer «[...] *en grunnleggende modifikasjon av det begreplige forholdet mellom middel og mål, en modifikasjon som skiller den moralske vitenen fra den tekniske vitenen*»⁹⁵⁴. Moralsk *arete* og *etos* vedrører livet som helhet. *Techne* er partikulær i *poiesis* og brukes for å oppnå partikulære mål. *Techne* kan læres og denne kunnskapen fokuserer på å finne de riktige midlene. Moralsk *arete* og *etos* dannes gjennom rådføring (*eubolia*) med seg selv og kan ikke læres på forhånd på samme måte som i *techne*. Rådføring med seg selv og refleksjon kan ikke forstås som «midler» som kan gjøres tilgjengelige på forhånd. Målet er ikke en gjenstand som har opphav i en ren viten (*episteme*). «*Aristoteles' bestemmelser av fronesis er derfor preget av en betegnende vakling, ettersom denne vitenen dels gjelder målet og dels midlet til målet. I virkeligheten betyr dette at det målet vi retter oss mot i livet som helhet [...] ikke kan være gjenstand for en viten som uten videre kan læres*»⁹⁵⁵. *Fronesis* er en rasjonell kunnskap, men er *fronesis* en form for praktisk fornuft? Fornuften kan være en rasjonell evne.

I følge Gadamer (1993) er begrepet fornuft et forholdsvis nytt begrep «*Der Begriff Vernunft ist dem Worte nach ein neuzeitlicher Begriff. Er meint ebenso sehr ein Vermögen des Menschen wie eine Verfassung der Dinge. Aber gerade diese innere Entsprechung desdenkenden Bewusstseins und vernünftigen Ordnung des Seienden ist es, die in dem griechischen Urgedanken des Logos gedacht war, der dem Ganzen der abendländischen ist, in der sich also den Logoshaftigkeit des Seins im menschlichen Denken offenbart, heisst bei den Griechen Nous. Diesem Begriff Nous entspricht im neuzeitlichen denken die Vernunft. Sie ist das Vermögen der Ideen*»⁹⁵⁶. *Nous* kan i vår tid forstås som «teoretisk» fornuft som kan få en ide til å fungere gjennom det å velge de riktige midlene for å kunne realisere ideens gitte mål. Denne fornuftigheten er på denne måten en effekt av det resultatet som allerede er gitt. «[...] *eine Art Aufstand der Mittel gegen die beherrschenden Zwecke – kurz, die Freisetzung dessen, was wir auf allen Lebensgebieten Technik nennen*»⁹⁵⁷. *Fronesis* er preget av praktisk fornuft som ikke har karakter av teknikk. Den praktiske fornuften er ikke gitt i form av valg av de midlene som står til rådighet for å realisere et bestemt mål.

⁹⁵⁴ Gadamer 2010, s. 360.

⁹⁵⁵ Gadamer 2010, s. 361.

⁹⁵⁶ Gadamer 1993, s. 166.

⁹⁵⁷ Gadamer 1993, s. 167.

4.4 *Prohairesis*.

I følge Gadamer (1981) har *prohairesis* en spesiell betydning i forhold til *fronesis* som praktisk kunnskap. "*Prohairesis means "preference" and "prior choice". Knowingly preferring one thing to another and consciously choosing among possible alternatives is the unique and specific characteristics of human being. [...] It is specified by the prohairesis of the bios. The free decision takes its bearings by the order of preferences guiding one's life conduct"*⁹⁵⁸. *Prohairesis* og praktisk kunnskap innebærer det å velge "[...] of deciding for something and against something else, and in doing this a practical reflection is effective, which is itself dialectical in the highest measure"⁹⁵⁹ *Prohairesis* er *praxis* og praktisk kunnskap. *Prohairesis* befinner seg ikke innenfor området for behaviorisme og er ikke et resultat av *techné*.

Det som gjør et menneske til et menneske er nettopp det at mennesket må stille spørsmål om hva som er det beste å gjøre, og kunne skille mellom ulike alternativ og velge det beste alternativet i en situasjon. Dette er et valg som blir til gjennom refleksjon, og valget må gi seg selv en grunn for å være den beste løsningen. Aristoteles hevder at etikk er refleksjon. Refleksjon er praktisk som livet akkurat på den måten livet leves. Dette kan bety at ethvert valg har i seg en form for usikkerhet. Valget gir seg selv en grunn i det praktiske som praktisk kunnskap. Valget innebærer handling både i form av refleksjon og handling som *praxis*. På denne måten er handlingen alltid allerede ubestemt i en uavsluttet overlevering mellom bestemt/ubestemt - bestemt/ubestemt, kjent/ukjent – kjent/ukjent og alltid allerede forforståelser innenfor vår horisont. Denne ubestemtheten kjennetegnes av at livet alltid er dialektisk på den måten at livet er partikulært og universelt på samme tid.

I følge Gadamer kan det være en utfordring å plassere begrepet *praxis* på kartet. Innenfor det vitenskapelige kartet kan *praxis* skilles ut som en kunnskap som står i skarp kontrast til teori når *praxis* blir avgrenset til kun å dreie seg om applikasjon av teoretisk kunnskap. En annen forståelse av begrepet *praxis* i en videre betydning dreier seg om livet som helhet. «*Practice means instead the actuation of life (energeia) of anything alive, [...] on the basis of free choice (prohairesis) [...] a way of life, a life that is led in a certain way (bios). [...] the*

⁹⁵⁸ Gadamer 1981, s. 91.

⁹⁵⁹ Gadamer 1981, s. 81.

prohairesis of the bios»⁹⁶⁰. *Prohairesis* er en kunnskap som retter seg mot praktisk kunnskap som hverken er teoretisk eller kunnskap om det å vite hvordan gjøre noe (know how), men en helt spesiell form for vitenskap. Denne formen for «vitenskap» (*prohairesis*) har opphav i det praktiske livet og plasserer seg mellom universell og partikulær kunnskap. Dette er grunnlaget for Aristoteles' etikk. *Prohairesis* er en praktisk kunnskap. Det som skiller praktisk kunnskap fra teknisk ekspertise er at denne formen for kunnskap samtidig stiller spørsmålet om hva som er det riktige å gjøre. *Prohairesis* er ikke en evne eller en bestemt viten, men er bestemt av en holdning og er bestemmende for en holdning som er sentral i *fronesis*.

4.4.1 *Synesis*.

Synesis er i følge Gadamer forståelsens *arête* i *fronesis*. "*Synesis*,[...] in the framework of Aristotelian ethics it stands for a kind of intellectual virtue. [...] being habitually understanding towards others. [...] means a modification of practical reasonableness, the insightful judgement regarding someone else's practical deliberations.[...] much more than a mere understanding of something said"⁹⁶¹. Forståelse, dømmekraft og refleksjon har nær sammenheng med den praktiske kunnskapen *fronesis*. Forståelse kan være en del av *fronesis*, men forståelse er ikke identisk med *fronesis*. Den praktiske fornuften er den intellektuelle *arete* i *fronesis*. *Synesis*, dømmekraft og refleksjon står i en mellomposisjon mellom praktisk fornuft og moralsk *arete* og forener disse to formene for kunnskap i *fronesis*. *Fronesis* handler om "*what is to be done*"⁹⁶² i sammenheng med forståelse som er en form tenkning som er aktiv i dømmekraften. God forståelse er ikke det samme som å gripe en vitenskapelig sannhet selv om et slikt grep ofte kan forstås som det å gripe en forståelse.⁹⁶³ Dømmekraft kan forstås som vurdering omkring det som er passende, og det å kunne skille mellom det som er upassende og passende. Aristoteles kaller dette for "*sympathetic judgement*"⁹⁶⁴. *Synesis* (forståelse) og *prohairesis* (utskillelse av første valg, grunnen) er til sammen en praktisk kunnskap som også kan kjennetegnes av takt. Takt kan karakteriseres som «*sympathetic judgement*». Takt har ikke opphav i teoretisk kunnskap (*episteme*), og heller ikke opphav i *fronesis* som om *fronesis* er definert som en kunnskap

⁹⁶⁰ Gadamer 1981, s. 91

⁹⁶¹ Gadamer 1981, s. 132.

⁹⁶² NE 1143a 9.

⁹⁶³ NE 1143b 28-30.

⁹⁶⁴ NE 1143a 23.

som inneholder bestemte prosedyrer om takt (og tone) som kan benyttes for at takt skal kunne vise til et bestemt teoretisk opphav som kan si noe om hvordan *fronesis* kan brukes for å utvikle takt.

Når vi forstår noe så er det en kunnskap vi må anvende på oss selv. I følge Gadamer dreier dette seg om «*anvendelsens problem, som er nedlagt i enhver forståelse*»⁹⁶⁵. Begrepet anvendelse kan være problematisk på den måten at anvendelse kan bety det å bruke en kunnskap for å nå et mål. Håndverkerens *techne* anvender kunnskap fra *episteme*, *empeiria*, materiale og redskaper for å oppnå et partikulært mål. Praktikerens *fronesis*, som er praktikerens praktiske kunnskap i seg selv, anvender kunnskapen selv-viten og erfaring i dannelsesprosessen. Anvendelsen er derfor «[...] *en like integrert bestanddel i den hermeneutiske prosessen som forståelsen og utlegningen*»⁹⁶⁶. Utlegningen i *fronesis* er *synesis* og den praktiske dømmekraften. Anvendelsen er vår egen handling ved at vi anvender oss selv. *Fronesis* er refleksjon, det vil si at vi tenker selv, som en handling vi er en del av og som vi ikke kan distansere oss fra.

I følge Gadamer er den praktiske kunnskapen «[...] *formed in concrete application to a single case. [...] Practical philosophy is not the virtue of practical reasonableness. [...] Aristotle himself characterizes them only with the vague indication that they are less exact. [...] practical science is involved with the all-embracing problem of the good in human life. [...] not technical knowledge*»⁹⁶⁷. I forhold til praktisk kunnskap må spørsmålet rettes mot hva som er det praktisk gode for mennesker, og det å kunne håndtere dette spørsmålet i forhold til en handling er helt forskjellig fra den praktiske fornuft i seg selv. *Fronesis* er kanskje ikke praktisk fornuft, men praktisk rasjonalitet «[...] *real knowledge has to recognize the kairos. This means knowing when and how one is required to speak*»⁹⁶⁸. *Fronesis* presenterer ikke seg selv som *ergon* som dreier seg om det å produsere noe, men *fronesis* er *praxis* og *eupraxis*, forstått som *energeia*. *Fronesis* kan også dreie seg om kunnskap om saken, det kan for eksempel være slik at kunnskap om saken kan være *energeia* i form av at kunnskap om livet er en sak som alltid allerede er. Ikke som sakskunnskap som kan brukes til noe nyttig, på den måten at livet består av ulike saker som vi forholder oss til. Men at livet er saken vi

⁹⁶⁵ H.-G. Gadamer 2010, s. 345.

⁹⁶⁶ Gadamer 2010, s. 347

⁹⁶⁷ Gadamer 1981, s. 117.

⁹⁶⁸ Gadamer 1981, s. 121.

befinner oss i, og en sak som er et mål i seg selv. *Fronesis* er rotfestet i verden og i livet som helhet. Derfor er praktisk filosofi en praktisk kunnskap for Aristoteles. *Fronesis* er gjennom *epieikeia* det i mellom «[...] *moral implications [...] by counterpart to moral reasonableness. [...] in his Ethics are virtues, normative notions that always stand under the presupposition of their normative validity*»⁹⁶⁹. *Fronesis* stiller seg ikke nøytral i forhold til det å finne midlene for å nå et mål, “[...] *but it is inseparably bound up with what Aristotle calls ethos. Ethos for him is the arche, the “that” from which all practical-political enlightenment has to set out*”⁹⁷⁰. Ved å avgrense seg mot moralsk *arete* står *fronesis* igjen som det Aristoteles kaller «cleverness»⁹⁷¹. «Cleverness» dreier seg spesifikt om det å sette seg mål og å nå disse målene. *Fronimos* går over til å være *deinos*. En *deinos* har tilgang til moralsk *arete* og «[...] *denne kunnskapens naturlige betingelser og gaver*»⁹⁷². *Deinos* er motstykket til *fronimos* ved at denne personen er i stand til alt og at han uten hemninger utnytter sine evner «cleverness» for å kunne realisere sine mål. En *deinos* kan ha geniale evner, men mangler takt. Han er en «*aneu arete*»⁹⁷³.

I *Notes on Planning for the Future* (1966) stiller Hans-Georg Gadamer spørsmålet om det å forstå innenfor det som er mulig å forstå innenfor vår horisont er en saga blott. Det å forstå hva som er det riktige å gjøre i en situasjon er ikke tilstrekkelig. I kapittel 3 om *Techne* drøfter jeg Bengson og Moffetts perspektiv på forståelse (2011) som legger vekt på at man gjennom avstand til en situasjon kan oppnå en fullstendig og komplett forståelse og skape et overblikk for hvordan man skal gripe an en handling på en nøytralt og objektivt grunnlag. Ståstedet endres, perspektivet blir styrt inn mot en horisont som skiller ut situasjonen som et eget rasjonalitetsfelt. Den objektive virkeligheten blir først konstruert for å kunne vite hvordan gjøre noe. Det å vite hvordan gjøre noe eller hva som er det riktige å gjøre blir planlagt og definert ut i fra denne objektive virkeligheten. Gadamer hevder at det handler ikke om å sette seg inn i en situasjon for å kunne ta et objektivt grep på situasjonen, det vil si å flytte den ut av sammenhengen og samtidig skape et skille mellom seg selv og situasjon, «[...] *to put themselves in the situation before they are able to recognize the really expedient and possible from many alternatives. «Situations does not possess the characteristics of a*

⁹⁶⁹ Gadamer 1981, s. 133.

⁹⁷⁰ Gadamer 1981, s. 133.

⁹⁷¹ NE 1144a 25.

⁹⁷² Gadamer 2010, s. 363.

⁹⁷³ Gadamer 2010, s. 363.

*mere object which one meets face to face; consequently, certainty does not arise from the simple understanding of objectively existing phenomena*⁹⁷⁴. Det er kanskje slik at en objektiv kognisjon likevel ikke makter å gripe hele situasjonen. Kunnskap om objektive fakta gitt av vitenskapen kan ikke fullt ut være dekkende i forhold til en praktikers perspektiv som er fullt ut til stede i en situasjon. Om det var slik at fakta var det eneste alternativet som på samme tid kunne garantere virkningen av en handling, ville ikke objektive fakta gitt av vitenskapen likevel kunne garantere for en klok beslutning. Gadamer drøfter et viktig spørsmål som er sentralt i hans hermeneutikk «*What appears to me to characterize our epoch is not the surprising control of nature we have achieved, but the development of scientific methods to guide the life of society. [...] The scientific tendencies of thought [...] have in our time pervaded all aspects of social praxis. [...] the application of science to all these fields gives expertise a commanding position in the economy and society*»⁹⁷⁵.

Kommentar:

Kanskje forholder det seg slik i vår tid at det skjer en forskyvning av grensene mellom praktisk kunnskap og vitenskapelige metoder? Skillet blir utydelig og den praktiske kunnskapen står ikke lenger på sin egen grunn. Den praktiske kunnskapen *fronesis* kan, for at den ikke skal bli glemt, bli plassert på nye grunner av andre enn den praktiske kunnskapen selv. Egentlig er det kanskje slik at den praktiske kunnskapens grunn er en mellomposisjon. Mellomposisjonen er ikke en bestemt metode eller et sted som er definert på forhånd. Aristoteles skilte ut *etos* som en kunnskap som ikke kan defineres eksakt på samme måte som matematikken. Er skillet mellom *etos* og *fysis* i ferd med å viskes ut? *Etos* omformes til metoder om danning som skal virke og som kan gi et målbart resultat i form av sosial kompetanse.

Er det mulig å planlegge en pedagogisk praksis i forhold til en bestemt standard og samtidig snu blikket bort fra de overordnede målene for utdanning? Er det ikke slik at all «planlegging» av livet vil være avhengig av både det universelle og de partikulære målene og en kombinasjon av disse målene? Det er en tendens til at vi søker det ekstreme både i forhold til handling og produkter. Det ligger kanskje i tingens natur at våre ideer om det som er bra og passende kan være vanskeligere å sette et navn på og kunne definere eksakt enn

⁹⁷⁴ Gadamer 1966, s. 581.

⁹⁷⁵ Gadamer 1966, s. 572.

det som ikke er bra. Dette var et fenomen som Aristoteles også var oppmerksom på «*The mean being without a name, the extremes seem to dispute for its place as though that were vacant by default. But where there is excess and defect, there is also an intermediate*»⁹⁷⁶. I forsøket på å unngå viten om hva som ikke virker svinger pendelen over til den ekstreme siden og glemmer mellomposisjonen. Mellomposisjonen finnes men den er ikke synlig med en gang. For å finne den må refleksjonen variere mellom det ekstreme og det ikke-ekstreme. Det er mulig at vitenskapen allerede har definert det ekstreme i form av kunnskap om det som virker. Metoden for å komme fram til denne kunnskapen kalles gullstandard og den kan være ekstrem. Det finnes ingen vitenskapelige metoder over og ingen ved siden. Refleksjonen stopper opp når *episteme* har definert det som er slik det er. *Doxa* som er det vi tror og mener, kan ikke definere en sannhet på samme måte som *episteme*, og *doxa* om det å vite hvordan gjøre noe har kanskje ikke noen navn. Det kan være vanskelig å bestemme på forhånd hva som kan gjøres i partikulære situasjoner innenfor en praksis som er i forandring. Variablene er for mange og uoversiktlige, og de endrer seg. Men det trenger ikke være vanskelig å vite hva som skal gjøres når vitenskapen bestemmer hvordan en partikulær situasjon skal se ut på forhånd. Da kan man gripe til de tiltakene som er konstruert for en partikulær situasjon. Praktikeren har blikket festet på *eidōs* i valget av metoder.

I følge Gadamer er det et trekk ved vår tid at ekspertise gjør den praktiske dømmekraften overflødig «*The expert makes the possibilities inherent in his field of science available, [...] and having to decide on the feasibility of such possibilities demands nothing less than another science to pass judgement. [...] But that is precisely the inherent tendency of scientific doctrine: to make superfluous the scrutiny of ends by successfully providing and "controlling" the means at one and the same time*»⁹⁷⁷. Dette er kjernen i dagens moderne *technē*. Forholder det seg slik at enhver praktisk kunnskap har sin *archē* i det å velge blant alternative midler som tilfredsstillende en bestemt *eidōs*?

⁹⁷⁶ NE 1125b 17-19.

⁹⁷⁷ Gadamer 1966, s. 577.

4.4.2 Begrepet «det skjønne» som *fronesis*.

Begrepet *etos* kan forstås som «det skjønne». I boken *Ästhetik und Poetik* (1993) stiller Hans-Georg Gadamer spørsmålet «*Was aber ist das Schöne?*»⁹⁷⁸. Begrepet «det skjønne» har opphav i det greske ordet «*kalon*». «Det skjønne» kan kanskje være noe vi kan forbinde med synssansen og noe som alle kan se, og det skjønne kan ha mange betydninger og anvendes på forskjellige måter. «Det skjønne» kan være bestemt av den som ser, akkurat som at smaken er forskjellig. I følge Gadamer er «det skjønne» ikke forbundet med ytre betingelser avhengig av synssansen som kan observere pomp og prakt og det som ser fint ut. «Det skjønne» skilles ikke ut fra det som er bestemt som noe skjønt ved hjelp av en standard, men av en «*sittlichkeit*»⁹⁷⁹, det vil si noe passende, for eksempel en mellomposisjon som også kan antyde at det skjønne kan være en form for *etos*. «Det skjønne» dreier seg om anerkjenning og noe felles som kan bringes fram og leves, for eksempel det regelmessige. «Det skjønne» er ikke noe som ligger i det fjerne og som det ikke er mulig å nå. Det kan selvfølgelig være enklere å gripe fatt i det skjønne, om det er slik at det skjønne er definert på forhånd på en slik måte at det er mulig å gripe fatt i. Det vil si at det er allerede noen som har bestemt hva som er skjønt og ikke. Motsatt, så er «det skjønne» noe som vi kan møte på, uten at vi vet om det på forhånd, og som gjør noe med oss. Dette er «[...] *die ontologische Funktion des Schönen, den Abgrund zwischen dem Idealen und dem Wirklichen zu schliessen*»⁹⁸⁰. Om det er slik at *fronesis* kan være «det skjønne», er det mulig å forstå *fronesis* på samme måte? Det vil si at *fronesis*' ontologiske funksjon er å bygge bro mellom moralske arete og handling? *Fronesis* kan da være den kunnskapen som virkeliggjør den moralske *aretas* «*sittlichkeit*» i handling. «Det skjønne» lever ikke innenfor tempo og teknikk, men er bestemt av refleksjon i rommet mellom ekstrem og ikke-ekstrem. «*Etwas ist schön, «wenn nichts zu ihm hinzugefügt und nichts von ihm weggenommen werden kann*»⁹⁸¹. Ikke bokstavelig, men at det kan finnes en kjerne som er «*sittlich*» og som ikke kan være annerledes. Det som ikke kan være annerledes er jo per definisjon *episteme*. Men det som merker seg ut i det skjønnes uforanderlighet er at det skjønne kan bli forstått på mange måter. Det vil si mellomposisjonen mellom ekstrem og ikke-ekstrem og endringene i møte med «det

⁹⁷⁸ Gadamer 1993, s. 105.

⁹⁷⁹ Gadamer 1993, s. 105.

⁹⁸⁰ Gadamer 1993, s. 106.

⁹⁸¹ Gadamer 1993, s. 133. NE 1106b 10.

skjønne». Det vil si at en uforanderlig kjerne om «det skjønne» er foranderlig. *Fronesis* har også en slik uforanderlig kjerne. Denne kjernen består først og fremst av forbindelsen mellom moralsk *arete*, *fronesis* og *praxis*, og deretter forholdet mellom *fronesis* (praktisk klokskap) og (*bouleusis*) deliberasjon, *nous* (fornuft), *prohairesis* (valg) og *sunesis* (forståelse). Dette kan kanskje være det foranderliges paradoks.

Det som kan finnes i mellomposisjonen mellom ekstrem og ikke-ekstrem er «*Dass in der zaudernden Weile einiges Haltbare sei – das ist Kunst heute, Kunst gestern und von jeher*»⁹⁸². Mellom de to ekstreme posisjonene ligger den egentlige oppgaven, hvor veien fram ikke er merket og bestemt. På denne veien må det være noe som kan gjenkjennes som det samme. Den praktiske kunnskapen *fronesis* kan være en kunnskap som kan gjenkjennes som det samme i går, i dag og til alle tider. I følge Aristoteles er *fronesis* en kunnskap som ikke kan glemmes.⁹⁸³ Det som ikke kan glemmes kan være det holdbare i *fronesis* og det som bevares som «det skjønne».

Kan vi forstå hva som menes med «det skjønne»? For å forstå må det finnes et motkrav, det vil si at det universelle møter et partikulært tilfelle på den måten at «[...] *das Partikulare der sinnlichen Erfahrung ist und das wir immer auf ein Allgemeines hin zu beziehen pflegen*»⁹⁸⁴. I følge Gadamer er det å forstå ensbetydende med at vi forstår annerledes. Det å åpne for annerledesheten er *praxis*, og *praxis* er alltid bestemt av målet i moralsk *arete* om at alle handlinger «[...] *is thought to aim at some good*»⁹⁸⁵. «Det skjønne» har sammenheng med målet om «det gode». «*Der Begriff des Schönen ist im griechischen Denken mit dem Begriff des Guten, [...] mit dem Begriff der «Arete» aufs engeste verknüpft, wie das der bekannte Ausdruck «Kalokagathia» als Idealbegriff menschlicher Vortrefflichkeit anzeigt. Hierzu gibt Aristoteles, der das Unterscheiden liebt, einen wichtigen Wink, wenn er feststellt, das «gut» immer mit der Praxis zu tun habe, «schön» dagegen vor allem mit den unveränderlichen Dingen, das heisst also mit dem Bereich der Zahlen und der Geometrie*»⁹⁸⁶.

⁹⁸² Gadamer 1993, s. 142.

⁹⁸³ NE 1140b 28-30. «[...] a reasoned state; this is shown by the fact that a state of that sort may be forgotten but practical wisdom cannot».

⁹⁸⁴ Gadamer 1993, s. 107.

⁹⁸⁵ NE 1094a 2.

⁹⁸⁶ Gadamer 1993, s. 380. «Det skjønne» (des Schönen) er «*Taxis*», «*Symmetria*» und das Bestimmte.

Begrepene «det skjønne» og «det gode» har nær sammenheng med begrepet «*des Wahren*»⁹⁸⁷ som befinner seg mellom to ytterpunkter «[...] *das Mittlere zwischen den Gegensätzen*»⁹⁸⁸. Dette dreier seg ikke om tallmystikk, men er Aristoteles' mesoteslære i *Den Nikomakiske etikk*. I denne mellomposisjonen har Aristoteles definert begrepet *etos* og *arete*. Man kan treffe det riktige, for eksempel det passende som harmoniserer mellom det universelle og det partikulære uten å anvende *episteme* og den rene fornuft.⁹⁸⁹ Det er ikke alltid det forholder seg slik at en bearbeidelse av natur gjennom det å bruke *episteme* og *techne* kan produsere «det skjønne» i form av *ethos* og *arete*.

4.4.3 *Fronesis* og rasjonalitet.

Fronesis kan i følge Gadamer (1993; 2012) være en form for praktisk fornuft i forhold til et valg. Rasjonaliteten i denne praktiske fornuften øser ikke sin normative kraft ut av gryten ved hjelp av argumenter og forklaringer, og er ikke et valg basert på det å velge den metoden som kan oppnå bestemte virkninger i forhold til et gitt mål. Den praktiske fornuftens normative perspektiver finnes ikke først og fremst i forklaringer som kan hentes fram fra et sted, men gjennom det å prege livsholdninger i langsom fart innenfor et fellesskap. Farten blir ikke målt i forhold til hva som kan være rasjonalitetens grense, og målet dreier seg om en helt annen rasjonalitet enn den «sanne» fornuften som kan hentes fram fra en bestående *episteme*. For Aristoteles er den praktiske rasjonalitet orientert mot overveielse. Den er også orientert mot det å rådføre seg med seg selv. Først og fremst skiller han ut *fronesis*, både moralsk kunnskap og rasjonell tenkning som er sentral i situasjoner som innebærer handling. *Fronesis* orienterer seg mot handling i *praxis* og det som ennå ikke er kjent på den måten at vi kan forstå på nye måter. I livet kan det oppstå uforutsette situasjoner som vi ikke helt forstår med det samme. Noe må gjøres. I vår tid er det tendenser til at *fronesis* blir regnet som metoden for de kloke beslutningene som kan løse det uforutsette på en rasjonell måte for å oppnå et bestemt mål.

⁹⁸⁷ Gadamer 1993, s. 381.

⁹⁸⁸ Gadamer 1993, s. 382.

⁹⁸⁹ Begrepet fornuft kommer fra det greske begrepet *nous* og *logos*, og betegner noe som vi åpenbart forstår, og kan skille ut «det sanne» i en større sammenheng. Begrepet *nous* har ikke sin *arche* i en tenkning om det å utvikle ideer, og sann, berettiget tro. Fornuft kan på en annen side settes i sammenheng med det å bruke fornuften i arbeidet med å finne de riktige midlene for å oppnå bestemte mål, det vil si en fornuft som allerede kan bevise at den er fornuftig på bestemte måter. Kanskje en rasjonell ufornuft og tenkning som i avstand fra situasjoner kan skille ut midlene som skal virke i forhold til bestemte hensikter og konsekvenser.

Kan *fronesis* settes i forbindelse med det uforutsette? Er det mulig å trene på *fronesis* for å kunne forholde seg til det uforutsette på den riktige måten? Det uforutsette er kanskje et hverdagslig fenomen som de aller fleste har møtt på? Det uforutsette kan være noe som hører hverdagen til. Det uforutsette kan ha karakter av å være hverdagslig og bakt inn i situasjoner vi er en del av. Det er umulig å styre unne det uforutsette. Det uforutsette dukker opp uanmeldt som en hendelse i det praktiske livet som vi ikke kan kontrollere på forhånd. Det uforutsette er ukjent og skaper et relieff i forhold til en bakgrunn som er kjent for oss. Forståelsen i forholdet mellom relieff og bakgrunn er en praktisk kunnskap.

I boken *Pedagogikk for det uforutsette* (2015) stiller Glenn-Egil Torgersen og Herner Sæverot spørsmålet «*Er det mulig å planlegge, lære og trene på noe som ennå ikke er kjent?*»⁹⁹⁰. Boken er et bidrag til problematikken omkring didaktiske og strategiske områder i forhold til blant annet pedagogikkens håndtering av uforutsette situasjoner. Hva menes med begrepet det uforutsette? Det uforutsette kan bety overraskende og utenkelige hendelser, og hendelser som vi ikke helt hadde regnet med skulle skje. Det uforutsette har sin «naturlige» plass i hverdagen ved at «[...] *det uforutsette griper inn i hverdagen til alle og enhver*»⁹⁹¹. Det uforutsette kan være at noe skjer som vi ikke på forhånd hadde sett for oss kunne skje. Det uforutsette kan være «[...] *en mulighet man kan utnytte til læring, et produktivt øyeblikk*»⁹⁹². De produktive øyeblikkene finnes på denne måten i det uforutsette. Det uforutsette kan være inngangsporten til det å kunne produsere ny kunnskap. Spørsmålet er «[...] *hvilke utfordringer som oppstår ved den tradisjonelle pedagogikken i møtet med det uforutsette*»⁹⁹³. I følge Kvernbekk, Torgersen og Moe blir ikke framtiden helt slik vi hadde sett for oss. «*Det betyr at vår grunnleggende situasjon i verden er preget av usikkerhet, og den må vi på noe vis håndtere*»⁹⁹⁴. En slik håndtering krever beslutninger basert på rasjonelle valg. Kan *fronesis* kan være et rasjonelt valg i en verden preget av usikkerhet. Kan *fronesis* bli forstått som en mulighet for et rasjonelt valg og en mulighet som kan utnyttes til produktive øyeblikk?

⁹⁹⁰ Torgersen og Sæverot 2015, s. 5.

⁹⁹¹ Torgersen og Sæverot 2015, s. 18.

⁹⁹² Torgersen og Sæverot 2015, s. 17.

⁹⁹³ Torgersen og Sæverot 2015, s. 18.

⁹⁹⁴ Tone Kvernbekk, Glenn-Egil Torgersen og Iren Beate Moe 2015, s. 29.

Gjennom begrepet *produktivt* (øyeblikk) dukker skillet mellom *techne* og *fronesis* opp i forskjellen mellom produksjon og handling, mellom *poiesis* og *praxis*. Diskusjonen om at det uforutsette kan gripe inn i produksjon av noe er et perspektiv som Aristoteles diskuterer i forhold til *techne* gjennom begrepet *tuche*⁹⁹⁵. *Eidos* (didaktikk og strategi) kan ikke garantere for produktets kvalitet på forhånd. Produktet er noe som ennå ikke er, men som bringes fram i *techne* i sammenheng med grader av *tuche*. *Fronesis* diskuteres ikke i forhold til det uforutsette. Men kanskje mer i forhold til det forutsette. *Fronesis* kan forstås som *praxis* mellom det forutsette og det uforutsette. *Fronesis* kan på denne måten være kunnskap som er kjent i form av forforståelse i møtet med det ukjente eller uforutsette. Det uforutsette blir møtt med forforståelse som gjennom møtet med det det uforutsette endrer seg ved at vi kan forstå på nye måter.

Kan det uforutsette være et hverdagslig fenomen som kan overvinnes ved hjelp av kunnskap om det å vite hvordan håndtere det uforutsette? Kunnskap om det å vite hvordan håndtere det uforutsette skaper større sikkerhet og mindre risiko for det å mislykkes i en uforutsett situasjon. Men kan denne kunnskapen hindre oss i det å forstå noe på nye måter? Kan en kunnskap om det å vite hvordan gripe en uforutsett situasjon skape generelle løsninger som kan virke i situasjoner hvor vi møter på det vi ikke helt hadde regnet med ville oppstå? Kan denne strategien lære oss noe nytt om det uforutsette? En generell *episteme* om det å vite hvordan håndtere det uforutsette innebærer at vi vet på forhånd hvordan en slik metode eller teknikk virker. Hovedsaken i forhold til det uforutsette dreier seg kanskje om det å velge teknikker som passer til det uforutsette i en bestemt situasjon. Det eneste spørsmålet som blir stilt er hvilken metode som egner seg best for å løse en uforutsett situasjon. Den tekniske rasjonaliteten spisser det uforutsette inn mot treffsikkerhet. Kanskje litt rart å tenke på at man skal treffe en blink som ennå ikke er.

Nå er det slik at det uforutsette som griper inn i hverdagen varierer og er foranderlig. Det uforutsette dukker opp til ulike tidspunkt og kan skifte form fra stille til storm i løpet av et øyeblikk. Det uforutsettes foranderlige natur skaper et behov for å kunne kontrollere det uforutsette. Kombinasjonen mellom det uforutsette og treffsikkerhet kan være et sentralt spørsmål som ikke løser seg bare ved å velge bestemte løsninger. Det uforutsette kan være et objekt for kontroll. Men hvordan kan vi finne løsninger på det som ennå ikke er? Kan det

⁹⁹⁵ NE 1140a 19-20.

uforutsette gjøres til gjenstand for et epistemologisk prosjekt i arbeidet med å produsere teknikker for å kunne håndtere det uforutsette med didaktiske og strategiske grep?

I følge Torgersen og Sæverot er pedagogikk i møte med det uforutsette i seg selv en utfordring som krever en bestemt form for beredskap. For å kunne maksimere effekten av beredskap i form av hva det vil si å være forberedt på det å vite hvordan gjøre noe i en uforutsett situasjon «[...] trenger man innsikt i det uforutsettes natur og forutsetninger og grunnleggende prinsipper for hvordan slik opplæring kan planlegges og gjennomføres. [...] Pedagogikk for det uforutsette dreier seg i stedet mer om å tilrettelegge for vekkelse og bevisstgjøring fra en slumringstilstand»⁹⁹⁶. Ved å skape en *eidos* for å kunne håndtere uforutsette for bedre ved for eksempel å kontrollere *tuche* kan kanskje slumringstilstanden forsterkes? Aristoteles' diskusjoner om det uforutsette tar utgangspunkt i de greske begrepene *techne*, *eidos* (plan), *tuche* og *kairos* («feeling» for det rette tidspunktet, «timing» i situasjonen). *Techne* har ikke full kontroll over *tuche*, men *techne* forsøker å kontrollere *tuche*. *Kairos* løsriver seg fra *eidos* gjennom det å kunne gjøre det beste i den situasjonen man befinner seg i når det uforutsette skjer. Men likevel er praktikerens *techne* en forutsetning for *kairos*.

I følge Kvernbekk, Torgersen og Moe (2015) er det ikke kunnskap i *episteme* eller *techne* som gjør at vi lykkes i det uforutsette i siste instans, men det er *tyche*. Det uforutsette kan betegne «[...] noe som opptrer relativt uventet og med relativt lav sannsynlighet eller forutsigbarhet for dem som opplever og må håndtere det. [...] Det uventede tilhører en familie med [...] for eksempel risiko, tilfeldighet, uforutsigbarhet, upredikerbarhet, slumpetreff, vilkårlighet, sannsynlighet, *peripeteia*, overraskelse, det nye, det uventede, det ukjente. DU [...] er fleksibelt i den forstand at det kan manifestere seg på mange ulike måter i ulike kontekster»⁹⁹⁷. *Tuche* kan bli forstått som det samme som det uforutsette.⁹⁹⁸ I følge Aristoteles er *tuche* et forhold som kan manifestere seg i *techne* forstått på den måten at *techne* ikke kan garantere for at praktikerens møter på det uforutsette, og at dette forholdet ikke kan koble seg fri fra *tuche*. *Tuche* opptrer i forholdet mellom praktikerens kunnskap og materiale eller situasjon. *Tuche* gir rom for det uforutsette som er en del av *technes*

⁹⁹⁶ Torgersen og Sæverot 2015, s. 18.

⁹⁹⁷ Kvernbekk, Torgersen og Moe 2015, s. 30.

⁹⁹⁸ «Det lar seg knapt gjøre å formulere en definisjon av *tyche* eller DU»

Kvernbekk, Torgersen og Moe 2015, s. 29. «DU» er forkortelse for Det Uforutsette.

karakter. *Tuche* er ikke en del av den praktiske dømmekraftens karakter. Den praktiske dømmekraften er alltid allerede i forholdet mellom menneske og situasjon, og i dette forholdet er det å bestemme seg for hva som må gjøres ikke et resultat av *tuche*. *Tuche* opptrer ikke som et resultat av rasjonell deliberasjon. *Tuche* ligger utenfor vår kontroll.

Perspektiver på det uforutsette kan i noen sammenhenger ta utgangspunkt i den Aristoteliske kunnskapsformen *fronesis*. Kan det uforutsette bli forstått i sammenheng med det å ikke vite noe om det som ennå ikke er, eller det å vite noe i forhold til det som ennå ikke er? Dreier *fronesis* seg om noe vi ikke kan vite noe om på forhånd? På en annen side sikter ikke *fronesis* seg inn mot det vi ikke kan vite noe om. Handlingsformen i *fronesis* (*praxis*) er kunnskap som både er kjent og som ennå ikke er kjent. Dette kan bety at det vanskelig kan la seg gjøre å trene på *praxis*. «Effekten» av *praxis* kan bli forstått som uforutsett. Det vil si en «effekt» som ikke kan planlegges på forhånd, læres eller trenes på av den grunn at «effekten» ennå ikke er kjent. *Praxis* har ingen metodiske innfallsporner som kan snu det uforutsette til det forutsette, og skape grobunn for en vending av *fronesis/praxis* til et instrumentelt og teknologisk prosjekt.

Hvordan kan kunnskap om det uforutsette hindre at farlige og uønskede situasjoner oppstår? Er det ikke meningen at for å hindre uønskede situasjoner bør muligheten for det uforutsette i størst mulig grad begrenses gjennom kontroll? Anthony Giddens (1994) hevder at «*Manufactured risk is a result of human intervention into the conditions of social life and into nature. The uncertainties (and opportunities) it creates are largely new. They cannot be dealt with by age-old remedies; but neither do they respond to the Enlightenment prescription of more knowledge, more control*»⁹⁹⁹. En reaksjon på det uforutsette som det som ennå ikke er kjent dreier seg om en utvikling i retning av det å kunne kontrollere skader i størst mulig grad og det å øke kontrollen. Utviklingen av det som kanskje kan gå galt gir bestemte virkninger som har dannet grunnlaget for et nytt syn på tradisjon og det uforutsette i form av «[...] *action at a distance* [...] *Manufactured uncertainty intrudes into all the areas of life thus opened up to decision-making*»¹⁰⁰⁰. Livet har alltid vært slik at det er vanskelig om ikke umulig å vite hva som er kjent i framtiden, selv om vi selvfølgelig kan ha en formening om dette. Det dukker opp uforutsette hendelser som kan skape ubalanse i

⁹⁹⁹ Giddens 1994, s. 4.

¹⁰⁰⁰ Giddens 1994, s. 5 og 6.

forventningene våre, og vi gjør erfaringer. Det å produsere kunnskap om det uforutsettes natur slik at det uvisse kan kontrolleres, betyr ikke at det uforutsette dukker oftere opp nå enn slik det alltid har gjort. Tendensen er heller at fokuset på det uforutsette har økt, noe som kan ha ført til at det uforutsette har fått en annen betydning. Poenget er kanskje at for å komme det uforutsette i møte så blir det uforutsette kontrollert på forhånd. Er det plass for *tuche* i *techne*?

Det uforutsette kan ikke fikses av mer *episteme* og mer kontroll. Kan *fronesis* bli en repareringsmetode? *Fronesis* kan ikke bli forstått som reparering. *Fronesis* innebærer vurdering og overveielse, men det er ikke meningen å kunne lære eller trene på overveielse i forhold til det som ennå ikke er kjent. *Fronesis* som praktisk dømmekraft åpner for det uforutsette uten å vite hvordan håndtere det uforutsette på forhånd, men med et utgangspunkt i for forståelsen.

I artikkelen *En vei videre* gir Paul Otto Brunstad (2015) et uventet perspektiv på det uforutsette. Brunstad hevder at den aristoteliske tradisjonen kan være et viktig bidrag til en pedagogikk for det uforutsette. I følge Brunstad kan det ekstraordinære være forankret i det ordinære. Refrenget kan være utgangspunktet for muligheten til å dikte nye vers. Å kunne planlegge fremtiden og lære seg metoder for det å håndtere det uforutsette «[...] finnes trolig gjemt i en hverdag vi ofte og altfor lett underkjenner betydningen av. Vi blendes av det spektakulære og tror lett at det må noe ekstraordinært til for å øve opp evnen til å møte kriser og konflikter på best mulig måte»¹⁰⁰¹. Det ekstraordinære og det spektakulære er ikke det samme. Det ekstraordinære kan ligge innfor vår horisont, og det spektakulære ligger utenfor vår horisont og har ingen tilknytning til det vi kan forstå.

Brunstad hevder at samfunnet trenger robuste praktikere. Hva menes med robuste praktikere? Er det pedagogikken som skal være forankret i en robust og uforanderlig tematikk som kan møte det uforutsette på strak arm, eller kan begrepet robust sammenfattes med praktikerens egne overveielser i møte med det uforutsette som kan finne retningen med utgangspunkt i vår praktiske kunnskap. I skiftende situasjoner kan vår holdning til kunnskap i forhold til det å møte det uforutsette stille spørsmål om hva som er det riktige å gjøre. Spørsmålet innebærer et valg. Vår kunnskap har utgangspunkt i vår

¹⁰⁰¹ Brunstad 2015, s. 351.

forforståelse innenfor den horisonten vi befinner oss i. Situasjonen er et ståsted som gir perspektivet en retning.

I følge Brunstad kan en pedagogikk for det uforutsette rotfestes i det forutsette. Det forutsette er den horisonten vi alltid allerede befinner oss innenfor. Utenfor horisonten dukker det uforutsette opp. Det forutsette kan på denne måten «håndtere» det uforutsette på nye måter. I et aristotelisk perspektiv kan det forutsette danne helheten og det universelle, og det uforutsette kan være et eksempel på delen og det partikulære. Helhet og deler danner en sammenheng som utfyller og møter hverandre. Det forutsette og det uforutsette står ikke på hver sin side av et kontinuum som splitter opp verdi og fakta i to ulike deler. I denne tradisjonen er det vesentlige at kunnskap ikke er en gitt, bestemt, uforanderlig og definert størrelse. Den praktiske rasjonaliteten ligger snarere i «[...] foreningen av en mer abstrakt empirisk og historisk kunnskap og et aktivt og moralsk menneske. [...] En holdning til livet der en tør å anvende kunnskap og erfaring på en relevant måte i de situasjoner og relasjoner en til enhver tid befinner seg i»¹⁰⁰². Dette forholdet innebærer å fremme kritikk, det vil si å velge noe framfor noe annet, som samtidig krever takt og mot i forhold til det å møte det uforutsette med det forutsette i en hektisk hverdag. Dette krever en våken pedagog. En våken pedagog har sin «robusthet» i seg selv som et resultat av å kunne «se» og skille ut det ekstraordinære i et skiftende men kjent landskap. Det kan være vanskelig å skille ut noe ekstraordinært i et ukjent landskap. Det ekstraordinære trenger ikke være noe som viser seg fram for at det lettere skal bli lagt merke til. Det vi stoler på som sant og sikkert, og det ordinære, har likevel i seg muligheten for at det motsatte kan skje. «Alt har en iboende tåre i seg, samme hvor stabilt og sikkert det en gang virket»¹⁰⁰³. Dette kan være et eksempel på det ekstraordinære.

Begrepene å absorbere og respondere blir forstått i sammenheng med *fronesis*. Begrepet absorbering knyttes til tåleevne, og det å respondere er initiativet i etterkant av absorbering. I følge Brunstad er tåleevne og mot moralsk *arete* som ledsages av praktisk klokskap. Den praktiske klokskapen gir motet retning, og praktisk klokskap har opphav i initiativets betydning. Kunnskap og mot er ikke tilstrekkelig i seg selv. *Fronesis* kan være responsen som tar de gode beslutningene innenfor den situasjonen som det uforutsette har etterlatt seg.

¹⁰⁰² Brunstad 2015, s. 352.

¹⁰⁰³ Brunstad 2015, s. 353.

Fronesis bearbeider ikke materiale, men er absorbering og respondering i forhold til det uforutsette som allerede har skjedd. Det uforutsette setter i gang prosesser som befinner seg innenfor *etos* i form av tåleevne og mot. *Fronesis* styrer initiativet i riktig retning mot det universelle målet gjennom refleksjon (deliberasjon) og beslutning. Det er denne holdningen som gjør at vi kan forstå hva som er mulig for oss å gjøre. Det å respondere på denne holdningen er en vesentlig del i en pedagogikk for det uforutsette. Det er ingen tilfeldighet. Dette er et sentralt perspektiv i møte med det uforutsette. Livet er motstridene og følger ikke epistemologiske kongeveier for å oppnå det perfekte livet. Harry Martinson beskriver loffernes tanker omkring det sikre og usikre i boken *Vägen till Klockrike* (1974). Lofferen Veistøv stiller mange spørsmål. «*Stopp litt, sa Veistøv. Verden vil bedras. Det er til og med et ordtak. Og verden kan aldri bli så bra at den ikke trenger til å bli bedratt. Den virkelige sannheten kjenner bare professorene.*¹⁰⁰⁴ *Men den er så innviklet at den ikke kan brukes. Skulle en bruke den, måtte en først lære folk den. Og det ville sikkert ta sine tyve eller tredve år. Så skulle en lære å bruke den. Det ville kanskje også ta tredve år. Og så måtte en lære hva som ikke kunne brukes, bare fordi livet er så motstridende, og fordi ikke noe menneske har tatt studentereksamen i morslivet ennå*»¹⁰⁰⁵. Det at livet er motstridende og at det uforutsette skjer gir rom for refleksjon. Det uforutsette innebærer at vi må foreta et valg på grunnlag av den partikulære situasjonen. Valget i denne sammenhengen er basert på den praktiske rasjonaliteten. Det uforutsette er situasjoner innenfor den praktiske kunnskapen, men *fronesis* kan ikke anvendes som metode for å løse en slik situasjon. *Fronesis* er den praktiske rasjonaliteten og den praktiske dømmekraften og stiller seg på utsiden av teknisk rasjonalitet.

¹⁰⁰⁴ Filosofene, for eksempel «Thales, and men like them» som Aristoteles refererer til i *Den Nikomakiske etikk*, bok VI.

¹⁰⁰⁵ Martinson 1974, s. 143. Begrepet det usannsynlige kan bli forstått som en del av det uforutsette. I følge Martinson (1974, s. 65) er det sannsynlig at det usannsynlige kan skje. «Alt i alt: verden er en uendelig skjærgård av usannsynligheter. Og det kreves en utrolig kamp og elting med ordene for å få dem til å virke troverdige, [...] brukt i fleng av de som hadde tatt de offisielle sannsynlighetenes troner i besittelse». «En av de mange eiendommelige tankegangene hans dreide seg om det sannsynlige. Det sannsynlige er alltid noe systematisk, sa han. Det er bestandig kunst eller system. Det er formulering, men det er ikke sannhet. Sannheten om alt som er til, ligger utbredt i sin totalitet. [...] Det andre er bare trøstegrunner som menneskene gir seg selv, og hvis de ikke får andre til å gå med på sitt valg av sannsynlighet, forfølger de dem, [...] Og Sandemar snakket om en mennesketype – med et sannsynlighetsvalg som var iskaldt og hinsides nerver og hjerte, en bevisst blindhet for naturen i alt, og bare et valg av formuleringer som gjorde menneskene blinde og døde[...] Fantasien hos de menneskene en henvender seg til med slike ord, settes ikke i bevegelse. Den blir ikke engang vekket». Det å tilrettelegge for vekkelse trenger ikke nødvendigvis føre til vekkelse.

5.0 *Real social science Applied phronesis*¹⁰⁰⁶.

I følge Bent Flyvbjerg er kunnskapsformen *fronesis* et viktig bidrag i utviklingen av en ny retning innenfor sosialvitenskap. I bøkene *Making Social Science Matter* (2001) og *Real Social Science Applied Phronesis* (2012) er *fronesis* selve bærebjelken i sosialvitenskap «*phronetic social science*»¹⁰⁰⁷ som bygger på fronesiske prinsipper. Flyvbjerg tar utgangspunkt i den aristoteliske *fronesis* og i Hans-Georg Gadamers hermeneutikk i utarbeidelsen av «*phronetic social science*». Jeg kan oversette «*phronetic social science*» til fronesisk sosialvitenskap.

Flyvbjerg forstår *fronesis* som en bestemt form for virksomhet. *Fronesis* fremstiller ikke seg selv, men blir fremstilt som noe annet i forhold til «*phronetic social science*» *fronesis* sosialvitenskap i den hensikt å kunne finne ut av hva *fronesis* kan brukes til. Innenfor den sosialvitenskapelige retningen «*phronetic social science*» kan man stille spørsmål ved forholdet mellom fakta og verdi, og derifra arbeide for å produsere endring. *Fronesis* blir framstilt på en slik måte at det er endringene som har fokus. Endringene er på en måte bestemt å være positive på forhånd som et resultat av *fronesis*. Det kan virke som at *fronesis* garanterer for denne positiviteten i form av å bli framstilt som selve kongeveien til forbedring. Og jeg kjenner ikke igjen *fronesis* slik denne kunnskapen er i *praxis*.

Jeg stiller spørsmål ved Flyvbjergs forståelse av *fronesis* i forhold til «*phronetic social science*»¹⁰⁰⁸ og de perspektivene som ligger til grunn for koblingen mellom *fronesis* og sosialvitenskap med utgangspunkt i Aristoteles' *fronesis*. Grunnleggende prinsipp i Flyvbjergs sosialvitenskap har opphav i den aristoteliske *fronesis* forstått som ulike brikker som tilføres sosialvitenskap for å gjøre denne vitenskapen fronesisk «*Add a sense of praxis, seeking the ability to push for change, leaven it with an appreciation of the ineliminable presence of power, and this phronetic social science can help people involved in ongoing struggle question the relationships of knowledge and power and thereby work to produce*

¹⁰⁰⁶ Bent Flyvbjerg, Todd Landman og Sanford Schram 2012.

¹⁰⁰⁷ Flyvbjerg, Landman og Schram 2012, s. 2.

¹⁰⁰⁸ «*Phronetic social science*» kan oversettes til fronesisk sosialvitenskap. Jeg velger å bruke begrepet «*Phronetic social science*» i denne teksten.

*change*¹⁰⁰⁹. Kan *fronesis* gjøres om til epistemologisk praksis, og er *praxis* en handlingsform som kan anvendes i en slik praksis?

I boken *Making Social Science Matter* (2001)¹⁰¹⁰ blir *fronesis* hentet fram som kongeveien som kan løse sosialvitenskapens utfordringer i forhold til teoretiske og metodologiske tilnærminger i forskning.¹⁰¹¹ *Froneis* er veiviseren som kan fungere i forskningens praksis og som alle kan ta del i gjennom et forskningsfelleskap ved å ta utgangspunkt i «[...] *phronesis is med commonly involved in social practice*»¹⁰¹².

Flyvbjerg ønsker å gjøre *fronesis* synlig i maktens korridorer ved å tilføre begrepet makt til det klassiske begrepet *fronesis*.¹⁰¹³ Makt i forhold til *episteme* og *techne* er det samme som fakta og sann, berettiget tro. «Makt» i forhold til *fronesis* innebærer forståelse og valg i forhold til verdibaserte beslutninger. Kan det å gjøre *fronesis* om til en sann, berettiget tro i forhold til makt innebære at *fronesis* gis berettigelse som *episteme* i forhold til beslutninger?

¹⁰⁰⁹ Flyvbjerg, Landman og Schram 2012, s. 2.

¹⁰¹⁰ «[...] *phronesis is seen as the most important of the intellectual virtues, because it is needed for the management of human affairs, including the management of episteme and techne, which cannot manage themselves. Phronesis in this sense, is knowledge that is sensitive to its application in specific settings and is therefore able to manage itself (and more), which is what gives it prominence in social thought and action*». Flyvbjerg 2001, s. 3. Flyvbjerg henter inspirasjon fra Michel Foucault, Jürgen Habermas og Friedrich Nietzsche i spørsmålet om *fronesis* kan være et perspektiv i forhold til makt ved å se på sammenhengen mellom verdi og makt (fakta) i forhold til kunnskapsformene *episteme* og *techne*. *Froneis* kan innebære et annet perspektiv på fakta-kunnskap i form av verdier.

¹⁰¹¹ Flyvbjerg knytter sin forskning til danske megaprojekt som for eksempel Øresundbroen og Store Belt tunnelen. Spørsmål om hva som er det beste for samfunnet, hva som er ønskelig med store prosjekter, hva som kan danne grunnlaget for viten i partikulære situasjoner og spørsmålet om mål og middel i forhold til den retningen ulike prosjekt kan ta. Statsmannen Pericles var i følge Aristoteles en mann med praktisk klokskap «[...] *because they can see what is good for themselves and what is good for men in general; we consider that those can do this who are good at managing households or states*» NE 1140b 8-10. Dette kaller Aristoteles for *sophrosyne* og er en form for dømmekraft som ivaretar ens egen praktiske klokskap og *fronesis*; ikke på bakgrunn av matematiske utregninger, men «only judgements about what is to be done» NE 1140b 15. Dette er i følge Flyvbjerg et *fronesis*-spørsmål. Flyvbjerg viser til Aristoteles' bestemmelse av *fronesis* som «[...] *reasoning that is capable of action with regard to things that are good or bad for man*» Flyvbjerg 2012, s. 108, og knytter *fronesis* til demokrati som en verdi i seg selv. Det er for eksempel udemokratisk å feilinformere en minister, og ulovlig av en minister å gi feil informasjon til regjeringen. På denne måten kan en demokratisk prosess bare være et skinn av det som egentlig er og dermed ikke sann. Demokratiet kan bli ført bak lyset. Om dette er ønskelig er et spørsmål som kommer nærmest Aristoteles' *fronesis*, og som handler om verdier. På denne måten kan *fronesis* innebære kritikk. I forhold til Foucaults definisjon av *fronesis* vil det å føre en kritikk av og problematisere politiske praksiser være det første som må gjøres. Det å skille ut problemet er det første steget i «phronetic social science». Men å kritisere en praksis er ikke tilstrekkelig. Kritikk i seg selv kan få et negativt preg, og *fronesis* er ikke negativ, men er ment å virke på en positiv måte. Innebærer beslutninger om hva som må gjøres at virkningene blir positive? Opplysende virksomheter er ment å kunne føre til positive effekter, men er *fronesis* en opplysende virksomhet?

¹⁰¹² Flyvbjerg 2001, s. 2.

¹⁰¹³ Flyvbjerg 2001, s. 3. «[...] *develop the classic concept of phronesis to include issues of power*».

Flyvbjerg hevder at begrepet makt i forhold til en klassisk forståelse av *fronesis* ikke kan legges til grunn for Aristoteles' begrep *fronesis*. Flyvbjerg omformer og forstår *fronesis* som en kunnskap som kan utøve makt i forhold til beslutninger om hva som må gjøres. Flyvbjergs forståelse av *fronesis* forbindes med det å stille spørsmål ved hva som er meningen med forskning, og hevder at Hans-Georg Gadamer (2010) overser at makt kan være en side ved *fronesis*. I Gadamers hermeneutikk er også spørsmålene sentrale, og det som gjør at et spørsmål kan stilles er sentralt i en dialog som vi ikke helt vet hva ender opp i på forhånd. Det er ikke meningen at dialog skal føre til et bestemt resultat. Forskjellen ligger kanskje i det at Gadamer forstår dialog som noe før-rasjonelt i den menneskelige væren hvor spørsmål, situasjon og ståsted gjør dialogen mulig og omvendt at dialog gjør det mulig for at et spørsmål kan bli stilt. Verdier er det samme som mening og forståelse som en verdi i seg selv i menneskets praktiske kunnskap som ikke har opphav i vitenskapelig kunnskap. I følge Flyvbjerg er *fronesis*' blikk for verdier en form for makt som skiller seg fra universelle fakta, men som retter seg mot partikulære saker som åpner for spørsmål i forhold til ulike prosjekter. *Fronesis* må først omformes til en vitenskapelig kunnskap. Men likevel forskjellig fra *episteme* som i følge Flyvbjerg (2011) er abstrakt og teoretisk kunnskap. Kan *fronesis* representere en verdi i kraft av et vitenskapeliggjort ståsted med føttene godt plantet i et vitenskapelig jordsmonn?

Verdier kan bety så mangt. En verdi kan bli forstått som det å kunne skille ut verdier i forhold til «*human goods*»¹⁰¹⁴ som en verdi i seg selv. Et annet perspektiv kan være at en verdi kanskje ikke er verdt noe før verdien endres til fakta gjennom vitenskapelige prosedyrer. Det er kanskje ikke så stor forskjell mellom verdi-deliberasjon og verdi-obligasjon? Verdier kan innebære at vi velger noe framfor noe annet. Dette valget har ofte utgangspunkt i et etisk perspektiv som en verdi som en verdi i seg selv. Det er mye forskjellig som kan verdsettes, for eksempel en ide, en politikk, en teori, en metode, *fronesis*, en atferd og refleksjon som defineres som verdier. Verdier kan være vanskelig å definere. Uten verdi-deliberasjon kan vitenskap bli redusert til å dreie seg kun om teknikker og instrumentelle verktøy i forskning. I følge Flyvbjerg er *fronesis* « [...] most important because it is that activity by which instrumental rationality is balanced by value-rationality »¹⁰¹⁵. *Fronesis* blir forstått som en aktivitet som kan balansere forholdet mellom instrumentell rasjonalitet og verdirasjonalitet.

¹⁰¹⁴ NE 1140b 21.

¹⁰¹⁵ Flyvbjerg 2001, s. 4.

Det kan kanskje være uheldig å skille mellom fakta og verdier når dette skillet innebærer en motsetning. Et eksempel på et slikt skille kan være motsetningen mellom *episteme* (forstått som fakta) og *fronesis* (forstått som verdier). Det er kanskje denne motsetningen som var utgangspunktet for Kuhns betraktninger over *episteme* og denne kunnskapens tilhørighet til *fronesis*, og den praktiske rasjonalitetens spillerom innenfor normalvitenskapen. Å plassere fakta og verdi i to forskjellige «verdener» som det samtidig må velges mellom, representerer på samme tid skillet mellom positivismens universelle fakta og hermeneutikkens tolkende sannhet i forholdet mellom helhet og deler. Kan *fronesis* være en aktivitet som veier opp der hvor *techne* ikke strekker til, og kommer den instrumentelle rasjonaliteten til unnsetning når det instrumentelle tar overhånd og verdiene mangler? Som et plaster på såret? Kanskje er det denne tilnærmingen Flyvbjerg sikter mot? Det er jo ikke plasteret som får såret til å gro, men derimot de partikulære mekanismene i kroppens helende *praxis*.¹⁰¹⁶ Verdien som danner kjernen i *fronesis* er at middel og mål har en indre sammenheng rettet mot «*judgements about what is to be done [...] with regard to human goods*»¹⁰¹⁷, og som ikke er instrumentell i den forstand at *fronesis* kan være et redskap for å nå andre mål.¹⁰¹⁸ «*Human goods*»¹⁰¹⁹ er et sentralt og grunnleggende universelt perspektiv i *fronesis* i forhold til handling som et mål i seg selv. Verdien i “phronetic social science” dreier seg om «[...] *how to address and act on social problems in a particular context*»¹⁰²⁰. Flyvbjerg bringer *fronesis* inn i maktens korridorer for å finne ut av hvordan makt virker, maktens konsekvenser, og hvordan makt kan endres. Flyvbjerg dreier Aristoteles’ kunnskapsform *fronesis* over til «[...] *issues of power and explained that building on this new version of phronesis is the best bet for the relevance of the social sciences in society. Intelligent social action requires phronesis, to which the social sciences can best contribute and the natural sciences cannot with their emphasis on episteme (universal truth) and techne (technical know-how). [...] that is phronesis (practical wisdom on how to address and act on social problems in a particular*

¹⁰¹⁶ «*The goal is to help restore social science to its classical position as a practical, intellectual activity aimed at clarifying the problems, risks, and possibilities we face as humans and societies, and at contributing to social and political praxis*». Flyvbjerg 2001, s. 4.

¹⁰¹⁷ NE 1140b 15, b 21.

¹⁰¹⁸ *Fronesis* er også partikulær på den måten at *fronesis* forstår konteksten og kan skille ut det partikulære i en kontekst. *Fronesis* «ser» ikke det partikulære gjennom universelle brilleglass, men det kan være slik at *fronesis* (eller *fronimos*) «ser» det partikulære gjennom partikulære brilleglass med en universell foranderlig innfatning. Uten innfatning mangler brilleglasset de konturene som kan skille ut det partikulære. Det er kanskje litt uvanlig å sammenligne *fronesis* med optikk.

¹⁰¹⁹ NE 1098a 17-18. «*Human goods turns out to be activity of soul in accordance with virtue*». NE 1140b 21.

¹⁰²⁰ Flyvbjerg 2012, s. 1.

context)»¹⁰²¹. Flyvbjerg skiller mellom *techne* og *fronesis*. Kan *fronesis* likevel bli forstått som en teknisk «know-how» om anvendt praktisk klokskap?

5.1 Anvendt *fronesis* «*Applied phronesis*»¹⁰²².

Flyvbjerg, Landman og Schram (2012) illustrerer med ulike eksempler (Schram 2012; Landman 2012; Frank 2012; Clegg og Pitsis 2012) hvordan *fronesis* kan anvendes i forskning og implementeres i forhold til et prosjekt «[...] *that is, phronesis used to deliberate and act in relation to substantive issues in social science and policy*»¹⁰²³. Narrativ er viktige innfallsporner i arbeidet med å skille ut ulike maktrelasjoner som kan gi negative konsekvenser for mennesker som befinner seg i en maktrelasjon de ikke ser, fordi det er slik det er.¹⁰²⁴ Et sentralt grunnlag for “phronetic social science” er de Aristoteliske begrepene *praxis* og *fronesis*. Jeg stiller spørsmål ved de ulike forståelsene av *fronesis* og *praxis* som bærende elementer i «phronetic social science». Spørsmålet er om *fronesis* kan og må legges på vitenskapelig grunn for å bli gjort synlig som en metode for å produsere «fronesiske» ferdigheter. Er det slik at *fronesis* skal brukes for å nå bestemte mål? Og kan *fronesis* utfylle «phronetic social science» på en god måte slik at det er mulig å gjenkjenne *fronesis*?

Real Social Science Applied Phronesis (2012) er et nytt bidrag til sosialvitenskap, og på samme tid en vitenskapelig vending. Det nye bidraget i denne vendingen er *fronesis*. Vendingen startet med boken *Making Social Science Matter* (2001) og det sentrale i denne boken er «[...] *four phronetic questions [...] at the core of phronetic social science*»¹⁰²⁵ om

¹⁰²¹ Flyvbjerg 2012, s. 1.

¹⁰²² Flyvbjerg, Landman og Schram 2012, s. 285.

¹⁰²³ Flyvbjerg, Landman og Schram 2012, s. 3.

¹⁰²⁴ I *Making Social Science Matter* 2001 (s. 139 og 140) gjøres det greie for en rekke metodologiske prinsipper for å kunne praktisere sosialvitenskap «phronetic social science». I følge Flyvbjerg “*The result of phronetic research is a pragmatically governed interpretation of the studied practices. [...] is in this way interpretive, but is neither everyday or deep hermeneutics. [...] nor does it try to develop, theory or universal method. Phronetic research is an analytical project, but not a theoretical or methodological one*”. Denne formen for forskning er “phronetic social science”. Resultatene som en følge av «phronetic social science» er blitt til gjennom tolkning, som et ledd i en tolkende praksis. Flyvbjerg skiller mellom tolkning og hermeneutikk som to forskjellige tilnæringsmåter til «gjenstandene» det forskes på. Fronesisk forskning er et analytisk arbeid, men ikke i teoretisk eller metodologisk ramme. «[...] *a polyphony of voices, with no one voice, including that of the researcher, claiming final authority. [...] the goal of phronetic research is to produce input to the ongoing social dialogue and praxis in a society, rather than to generate ultimate, unequivocally verified knowledge*”. Den tolkningsorienterte analysen er dialektisk, og kan minne om en dialog mellom flere stemmer som har *fronesis* som omdreiningspunkt. Det som kan komme fram i det analytiske arbeidet kan være en form for verifiserbare konstateringer med utgangspunkt i erfaringer, men erfaringene er ikke løsrevet fra erfaringen av det partikulære, men er derimot bestemt av den konteksten erfaringen er en del av.

¹⁰²⁵ Flyvbjerg 2012, s. 105. Flyvbjerg, Landman og Schram 2012, s. 5.

hvem som skal gjøre hva, i forhold til de riktige personene, på den riktige måten, med det riktige motivet og hvorfor.¹⁰²⁶ Disse spørsmålene er de samme spørsmålene som Aristoteles stiller i sin bestemmelse av moralsk *arete* og mellomposisjonen¹⁰²⁷. I denne nye vitenskapelige vendingen av *fronesis* kan spørsmålene som er sentrale i forhold til moralsk *arete* gjøres om til en metodologi. For Aristoteles er det ikke meningen at disse spørsmålene som kalles fire fronesiske spørsmål «four phronetic questions», skulle være prinsipper som kan danne grunnlaget for en metode. Mellomposisjonen er karakteristisk for moralsk *arete* og *etos* i forhold til en situasjon vi befinner oss i, og representerer et valg som er skilt ut og bestemt av det rasjonelle prinsippet *fronesis* «[...] and not precision in all things alike, but in each class of things such precision as accords with the subject-matter and so much as is appropriate to the inquiry»¹⁰²⁸.

Kan det være slik at det rasjonelle prinsippet *fronesis*, som i en aristotelisk forståelse er uavhengig av teknikk eller metoder, kan skille ut det som er mellom det universelle og det partikulære, og på samme tid bli forstått som *episteme*? *Fronesis* i denne sammenhengen kan bli forstått som en bestemt fakta som kan virke. Aristoteles viser til et eksempel om forholdet mellom fakta og virkning. I følge Aristoteles er det slik at en snekker og en matematiker gjør bruk av katet og hypotenus på ulike måter. Snekkeren bruker kunnskap om vinkler som et nyttig redskap i arbeidet sitt, og er opptatt av hvordan bruke denne kunnskapen for å oppnå den rette vinkelen på saker og ting. Matematikeren vil finne ut av hva hypotenus og katet er, fordi han er opptatt av den universelle kunnskapen (*episteme*). Kan *fronesis* blir omformet til eksempelvis kunnskap om katet og hypotenus både i forhold til

¹⁰²⁶ Disse fire fronesiske spørsmålene kan innebære forståelsen av at «phronetic social science» er opptatt av å produsere kunnskap som kan føre til endringer i en praksis ved å se på verdien av en slik forskjell, og hvilken betydning en slik forskjell har i en samfunnsmessig kontekst for de menneskene som befinner seg i denne konteksten. For å kunne få til dette må forskningen være tett på og nærmest grave seg inn i konteksten via ulike midler. Forskningen må gå inn i det partikulære for å kunne gjøre det universelle gjennomskiktig, og fange opp det som ikke helt stemmer med *eidos*' universelle forutsetninger. Det som ikke stemmer med *eidos* blir på en måte noe taust sett utenfra, og et språk for de innvidde innenfra som maler sin egen kake. Flyvbjerg kom veldig nært inn på et kontekstuellet forhold, og det kostet ham nesten det økonomiske grunnlaget for forskning. Det tause i form av «tension points» ble offentliggjort gjennom media. Noe som i seg selv innebærer at menneskene i et samfunn kan få muligheten til å utøve kritikk i forhold til en rådende maktelite, og reflektere over verdier «[...] that is, phronesis used to deliberate and act in relation to substantive issues in social science and policy». En partikulær kontekst gjøres synlig som et ledd i en demokratisk prosess som kan åpne for politisk ansvarlighet og «[...] reason in the public sphere». Flyvbjerg 2012, s. 95.

¹⁰²⁷ NE 1109a 20-30. «to the right person, to the right extent, at the right time, with the right motive and in the right way. Mellomposisjonen befinner seg mellom det ekstreme og det ikke-ekstreme. Det ekstreme og det ikke-ekstreme kan defineres, mellomposisjonen er bevegelig og har i følge Aristoteles ikke noe navn.

¹⁰²⁸ NE 1098a 25-28.

snekker og matematiker i denne nye vendingen av *fronesis*? Dette perspektivet er kanskje maktpåliggende for at *fronesis* skal kunne fungere som en verdi?

Flyvbjerg bygger videre på denne forståelsen av *fronesis* og viser gjennom ulike undersøkelser hvordan *fronesis* kan implementeres for å utvikle fronestisk samfunnsvitenskap «phronetic social science» «[...] *that is, phronesis used to deliberate and act in relation to substantive issues in social science and policy*»¹⁰²⁹. Det å kunne implementere *fronesis* i forskning er «phronetic social science» og på samme tid «*applied phronesis*»¹⁰³⁰. Flyvbjerg åpner for en anvendelse av *fronesis* og forsøker å trekke *fronesis* ut av sin *praxis* og gjøre *fronesis* om til *episteme* (epistemologisk praksis) som derfra kan være selve kongeveien fram til vitenskapens «fronesiske» forbindelser mellom *episteme* og praksis. Flyvbjerg hevder med utgangspunkt i Aristoteles at [...] *phronesis is a skill and that having phronesis is iteratively dependent on practising phronesis*»¹⁰³¹. Flyvbjerg hevder at *fronesis* er en ferdighet (skill) og at det er mulig å ha («having») *fronesis*. Dette kan bety at det å «ha» *fronesis* (på forhånd) er nødvendig for å produsere et produkt eller oppnå bestemte mål. *Fronesis* er ikke en bestemt kunnskap vi kan ha på forhånd. Begrepet anvendt «applied» sikter kanskje mot bestemte ferdigheter som er lært og kan benyttes. Det å kunne praktiskere *fronesis* er avhengig av å «ha» denne kunnskapen til sin disposisjon. *Episteme* i form av hva *fronesis* er, og *techne* i form av «fronesiske» ferdigheter. Denne formen for *fronesis* ligner svært mye på Platons *fronesis*. Aristoteles går motsatt vei når det gjelder *fronesis* «[...] *practical wisdom is a virtue and not an art*»¹⁰³².

Det som kan være felles for ulike vitenskapelige virksomheter er at arbeidet er fornuftig i forståelsen av å være et «fornuftig arbeid». På den ene siden finnes en vitenskap som orienterer seg mot det uforanderlige i naturen (matematikken) På den andre siden (kanskje)

¹⁰²⁹ Flyvbjerg 2012, s. 3.

¹⁰³⁰ Flyvbjerg 2012, s. 3.

¹⁰³¹ Flyvbjerg, Landman og Schram 2012, s. 286.

¹⁰³² NE 1140b 25. «[...] *we are none the more able to act for knowing them if the virtues are states of character, just as we are none the better able to act for knowing the things that are healthy and sound; for we are none the more able to act for having the art of medicine or of gymnastics. But if we are to say that a man should have practical wisdom not for the sake of knowing moral truths but for the sake of becoming good, practical wisdom will be of no use to those who are good*» NE 1143b 23-30. «[...] Socrates [...] went astray; in thinking that all the virtues are forms of practical wisdom, [...] but in saying they implied practical wisdom he was right. For det andre, [...] *practical wisdom is [...] the state that implies the presence of the right rule, that is virtue; and practical wisdom is a right rule about such matters. Socrates then thought the virtues were rules or rational principles (for he thought they were, all of them, forms of scientific knowledge), while we think they involve a rational principle*» NE 1144b 26-29.

finnes en vitenskap som produserer vitenskapelig kunnskap om det foranderlige i naturen (*techne*), for eksempel forstått som sosiale relasjoner og sosialt samspill, med utgangspunkt i et tolkende perspektiv på det som studeres. Men er det *fysis* eller *etos* som er målet?

5.2 «*Tension points*» og taus kunnskap.

I følge Flyvbjerg er «*tension points*»¹⁰³³ en viktig *techne* som krever både mot og kritisk sans.¹⁰³⁴ «*Tension points*» (brudd) kan være tegn på ustabilitet mellom kunnen og gjøren, mellom eksplisitt og kollektiv kunnskap i praksis «[...] *the type of power relation we call a «tension point» and which Foucault calls «virtual fractures». These are “lines of fragility in the present”...which open up the space of freedom understood as a space of concrete freedom, that is, of possible transformation*»¹⁰³⁵. Denne formen for brudd kan åpne opp for endring fordi at i et slikt brudd kan det finnes motsetninger. Flyvbjerg hevder at «*Problematization tension points may be compared with hitting a rock with a hammer. [...] hit the rock more strategically at the small, near-invisible fault lines [...] the rock will fracture. [...] Tension points are the fault lines that phronetic researchers seek out; this is where researchers hit existing practices to make them come apart and create space for new and better ones*»¹⁰³⁶. Kan *fronesis* være en metode som kan finne slike brudd i eksisterende praksiser og skape rom for en bedre praksis?

«Phronetic social science» kjennetegnes ved å være tett på den gjenstanden det forskes på for å kunne finne sentrale «*tension points*»¹⁰³⁷ i ulike praksiser. Det er også meningen å kunne snu en intellektualistisk tilnærming til praksis (top-down) til et anti-intellektualistisk (bottom-up) perspektiv på praksis. Dette perspektivet på kunnskap kjennetegnes av å være lokal kunnskap, taus kunnskap og bestemte ferdigheter som blir til i praksis fra «bottom-up». ¹⁰³⁸ «*Communicating research to practice is part and parcel of applied phronesis and not*

¹⁰³³ Flyvbjerg 2012, s. 97.

¹⁰³⁴ Flyvbjerg ble truet med å kunne miste det økonomiske grunnlaget for sin forskning av «*the highest-ranking government official in infrastructure planning in Denmark*». Flyvbjerg 2012, s. 99.

¹⁰³⁵ Flyvbjerg 2012, s. 100.

¹⁰³⁶ Flyvbjerg 2012, s. 100.

¹⁰³⁷ Flyvbjerg 2012, s. 100. Et begrep som Foucault kaller «*virtual fractures*». For å kunne avsløre slike brudd kreves nærhet, og samtidig blikk for å kunne skille ut brudd innenfor en sammensveiset praksis.

¹⁰³⁸ I følge Harry Collins (2010) er ikke kollektiv taus kunnskap bestemt av praksis, men det kollektive tause språket er bestemt av kollektiv taus kunnskap. Kollektiv taus kunnskap finnes i språket innenfor et kollektiv, og ikke i kollektivets praksis. «*But to understand ourselves as social parasites we have to be clear that not every individual needs the typical body in order to draw on collective tacit knowledge. This is because collective tacit*

something external to it»¹⁰³⁹. Er det meningen at *fronesis* skal være bindeleddet mellom forskning og praksis og være det som forskning har funnet ut er kunnskap om hva som virker. Overføringen av kunnskap om hva som virker til praksis er både anvendt *fronesis* og at *fronesis* anvender seg selv i forhold til produksjon. Det kan virke som at dette perspektivet argumenterer for en indre forbindelse mellom mål og middel, og som kan ligne på *praxis*. Motargumentet er at denne formen for *praxis* skal virke i praksis som «[...] *the knowledge-action relationship*»¹⁰⁴⁰.

Flyvbjerg er kritisk til at hovedvekten blir lagt på ekspert-kunnskap/ekspertise (intellektualisme) når beslutninger må tas. Det må legges mest vekt på praktisk kollektiv kunnskap innenfor et bestemt område, i stedet for å ta utgangspunkt i bestemte former for ekspertise med opphav i *episteme* som rettesnor for handling og beslutning. Dette er i følge Flyvbjerg det beste i forhold til kollektive beslutningsprosesser om det å vite hvordan få noe å virke innenfor en praksis. Blir *fronesis* en kunnskap om hva som virker innenfor sosialvitenskap, og *episteme* en kunnskap om hva som ikke virker? Blir *fronesis* omformet til ekspertise som skal virke? I følge Flyvbjerg kan *fronesis* bli forstått som “what works” «[...] *it strives for the «adequation» of what works for any collective as it struggles to decide things for itself*»¹⁰⁴¹. «Phronetic social science» har som mål å skulle virke på politikk og praksis. De ulike illustrasjonene som viser hvordan *fronesis* kan anvendes, er godt egnet for det å kunne påvirke politikk og praksis på en effektiv måte. En slik anvendelse av *fronesis* har mange likheter med *techne*. Når det gjelder forholdet mellom *fronesis* og «tension points» kan det stille seg litt annerledes. «Tension points» er et viktig perspektiv i forhold til det foranderlige

knowledge is, to a large extent, located in the language of the collectivity rather than its practices. [...] becoming fluent in a language [...] is to master the tacit knowledge inhering in the conceptual life of a society” Collins 2010, s. 135. Collins hevder at et kollektivt språk kan utvikle seg til å bli karakteristisk som et resultat av kollektivets praksis. Man kan være en parasitt i forhold til dette språket uten å gjøre eller delta i praksisen. Collins skiller mellom somatisk taus kunnskap og kollektiv taus kunnskap. Kollektiv taus kunnskap er avhengig av somatisk taus kunnskap. Kroppens tause bevegelser i en praksis er en forutsetning for kollektiv taus kunnskap. Det trenger ikke være forbindelse eller korrespondanse mellom en kollektiv praksis og kollektiv taus kunnskap.

¹⁰³⁹ Flyvbjerg 2012, s. 95.

¹⁰⁴⁰ Flyvbjerg 2012, s. 95. «Phronetic social science» kan bli forstått som det å praktisere en teknisk *fronesis* for å kunne nå bestemte mål. Forskjellen er at makten i beslutningene for hva som er det riktige å gjøre ikke har opphav i *episteme* («top-down»-fakta) men i *techne* forstått som «bottom-up»/«top-down» fakta. *Fronesis* blir på en måte et redskap det kan gripes til for at «bottom-up» perspektivet kan bli omformet til ekspert-kunnskap. Flyvbjerg sammenligner forbindelsen mellom vitenskap og praktisk kunnskap (*episteme* og *techne/fronesis*) med *fronesis* som fornuftig handling «reason capable of action». *Fronesis* kan erstatte forbindelsen *episteme/techne* ved at fornuft «reason» i *fronesis* har den samme verdi som fakta i *episteme/techne*.

¹⁰⁴¹ Flyvbjerg, Landman og Schram 2012, s. 286.

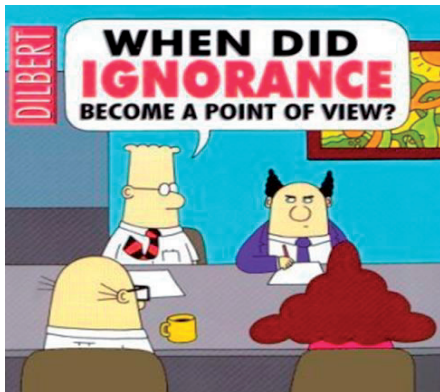
og det som kan være annerledes. «Tension points» kan åpne opp for endringer i en praksis, og det å finne disse nesten usynlige bruddene i en praksis kan være et mål i seg selv i «phronetic social science». Det vil si en *praxis*, noe som innebærer moralsk *arete*. I følge Flyvbjerg, Landman og Schram dreier det normative grunnlaget for anvendt *fronesis* seg om det å skille ut «tension points» «[...] *the attitude among those who problematize and act, and this attitude is not based on idiosyncratic moral or personal preferences, but on context-dependent common world view and interests among a reference group. [...] no general principle [...] no view from nowhere. For phronetic social scientists, the socially and historically conditioned context, and not fictive universals, [...] is the best basis for action*»¹⁰⁴². Flyvbjergs forskning i forbindelse med styring av store prosjekter, både etisk, politisk og økonomisk, retter fokus mot forholdet mellom demokrati, styring og makt, og det å bruke demokratisk praksis på en slik måte at dette fremmer spesielle interesser for den enkelte, og forholdet mellom ekspertkunnskap og kollektiv kunnskap når det skal tas beslutninger om hva som er det riktige å gjøre.

5.3 *Fronesis* i en vitenskapsteoretisk posisjon.

Spørsmål knyttet til rasjonalitet er en stadig tilbakevendende diskusjon. Forutsetningen er at rasjonalitetsbegrepet finner sin form i en sosial handling. I følge Steinsholt (2014) kan forholdet mellom rasjonalitet og handling bygge på bestemte former for rasjonalitet ved at «[...] *problemet som foreskrives gjennom begrepet «rasjonalitet» og «rasjonell handling» er mest sentralt når det er snakk om det metodologiske og epistemologiske studiet av den sosiale verden*»¹⁰⁴³. Kanskje må det være slik. Flyvbjerg har lagt ut et bilde på Twitter som viser et spørsmål som kan stilles i forhold til det før-rasjonelle og det som kan kalles for ikke-rasjonell. Dilbert sitter ved bordet med blanke ark og stiller spørsmålet:

¹⁰⁴² Flyvbjerg, Landman og Schram 2012, s. 293.

¹⁰⁴³ Steinsholt 2014, s. 362.



1044

Kan det ikke-rasjonelle skrives ned på papiret? Ikke-viten forstått som «ignorance» kan ha likheter med taus kunnskap som ikke er artikulert i sammenheng med «bottom-up» kunnskap. Studiet av den sosiale verden, det vil sosialvitenskap, kan bety det å handle rasjonelt i forhold til det som studeres. Men forutsetningen for en rasjonell handling i *fronesis* er at den ikke kan ta utgangspunkt i *episteme*. Forutsetningen for *fronesis* som rasjonell handling kan være avhengig av at *fronesis* som handling (*praxis*) gjøres rasjonell ved at rasjonalitetsbegrepet innenfor vitenskapen skaper et skille mellom *fronesis* og *praxis*, for å gjøre *praxis* rasjonell gjennom *episteme/techne*. Nå er det slik at *praxis* ikke kan forstås som ikke-rasjonelle handlinger. *Praxis* består ikke av bestemte handlinger, men det er mennesket selv som må skape en mening mellom handling og det rasjonelle, mellom *praxis* og *fronesis*. Det «ikke-rasjonelle» i *praxis* er kanskje en vitenskapelig bestemt ikke-rasjonalitet av den grunn at *praxis* ikke kan fanges inn som en sosial handling bestemt av vitenskapens rasjonalitetsbegrep. Dette kan bety at *praxis* må kunne settes inn i en mål-middel rasjonalitet for å kunne oppnå bestemte resultater eller produkter som er forskjellig fra handlingen i seg selv. I dette bildet kan *praxis* bli forstått som rasjonelle handlinger, men som et resultat styrt av *eidōs*. *Praxis* uten navn på vitenskapens blanke ark blir forstått som «ignorance». I følge Steinsholt ville en vitenskap om sosiale fenomener være umulig, hvis våre sosiale handlinger var irrasjonelle, «[...] fordi det under slike forutsetninger ikke kan eksistere en meningsfull korrespondanse mellom «ideenes orden» og «tingenes orden»»¹⁰⁴⁵. Denne korrespondansen legger grunnlaget for vitenskapens mulighet til å kunne forklare og prediktere, og denne vitenskapelige rasjonaliteten er en annen form for rasjonalitet enn

¹⁰⁴⁴ <https://twitter.com/bentflyvbjerg>. Lastet ned 04.02.2016.

¹⁰⁴⁵ Steinsholt 2014, s. 362.

fronesis. Vitenskapen driver med fornuftig arbeid og det er dette arbeidet som defineres som det rasjonelle «[...] *det vil si at forskere på et bestemt tidspunkt forutsatte den instrumentelle rasjonalitet som den privilegerte rasjonalitetsform, og at forutsetninger som til en viss grad kunne «legitimeres» innenfor en samfunnsvitenskapelig disiplin, ble overtatt og adoptert av andre hvor «legitimasjonen» ikke kunne rettferdiggjøres»*¹⁰⁴⁶.

Flyvbjerg hevder at samfunnsvitere i stor grad har fokusert på *episteme* og *techne* og oversett *fronesis*. Med boken *Real Social Science* skal *fronesis* bli sett ved å bli satt inn i en vitenskapsteoretisk sammenheng. *Fronesis* løftes fram som den riktige metoden for å lykkes med prosjekter hvor mennesker arbeider sammen «[...] *phronesis is seen as the most important of the intellectual virtues, because it is needed for the management of human affairs, including the management of episteme and techne, which cannot manage themselves. Phronesis [...] is knowledge that is sensitive to its application in specific settings and is therefore able to manage itself*»¹⁰⁴⁷. *Fronesis* blir forstått som en kunnskap som skal holde styr på *episteme* og *techne*. Kan *fronesis* representere et spesifikt perspektiv innenfor sosialvitenskap for å kunne nå bestemte mål gjennom *episteme* og *techne* «[...] for those who want to make a difference in practice»¹⁰⁴⁸.

«Phronetic social science» produserer undersøkelser som kan utvikle *fronesis* ved å øke forståelse i spesifikke sammenhenger, i kontrast til det å søke etter abstrakt kunnskap fra spørkelser i maskiner som følger regelbestemte prosesser. Abstrakt kunnskap fra spørkelse i maskinen var et perspektiv som Gilbert Ryle (1945) var opptatt av i forhold til det å vite at (knowing that) i kontrast til det å vite hvordan gjøre noe. Anti-intellektualisme (knowing how) legger vekt på en praksis som utvikles og øves på i situasjoner i praksisens egen kontekst. Det er kanskje denne formen for anti-intellektualistisk kunnskap som «phronetic social science» har som mål å kunne avdekke og utvikle. Intellektualisme og anti-intellektualisme er begge former for *techne* og det å vite hvordan gjøre noe. Fokuset dreier seg om «making» og ikke «action». I følge Aristoteles er «making» produksjon (*poiesis*) og «action» (*praxis*) en avgjørende forskjell som skiller mellom *techne* og *fronesis*.¹⁰⁴⁹ For å

¹⁰⁴⁶ Steinsholt 2014, s. 363.

¹⁰⁴⁷ Flyvbjerg, Landman og Schram 2012, s. 1.

¹⁰⁴⁸ Flyvbjerg, Landman og Schram 2012, s. 1.

¹⁰⁴⁹ *Poiesis (techne)* har produktet som mål. *Praxis (fronesis)* har handling som mål i seg selv, og er alltid allerede *praxis*. Siden produksjon i *techne* er *poiesis*, og handling i *fronesis* er *praxis*, vil dette skillet bestå.

kunne overskride dette skillet må det gjøres noe med *fronesis* og sammenhengen mellom *fronesis* og *praxis*. *Fronesis* må styres inn mot bestemte aktiviteter og kunne gripes tak i som et verktøy som kan produsere noe som fører til en virkning utover *fronesis* i seg selv. I dette bildet eksisterer ikke *praxis*. *Fronesis* blir utkledd som *techne*. Er det forkledning eller forvandling? Det er meningen at *fronesis* skal gjenkjennes. Flyvbjerg henviser til *Den Nikomakiske etikk* i sin beskrivelse av *fronesis* «[...] as the most important of the intellectual virtues, because it is needed for the management of human affairs, including the management of episteme and techne, which cannot manage themselves. Phronesis, is knowledge that is sensitive to its application in specific settings and is therefore able to manage itself (and more), which is what gives it prominence in social thought and action»¹⁰⁵⁰. Men hva er det som kan gjenkjennes? Kan *fronesis* bli henvist til en superposisjon? Det vil si at *fronesis* både eksisterer og ikke eksisterer på samme tid. Er *fronesis* som et klassisk begrep erstattet av en superposisjon, og en tilstand hvor *fronesis* har flere tilstander samtidig? Kanskje er denne superposisjonen en posisjon mellom *episteme* og *techne*, mellom teori og praksis, mellom vitenskap og erfaring? Er *fronesis*, den passende mellomposisjonen, *sophrosyne* og *sunesis*, gått fra mellomposisjon til superposisjon? Definisjonen på mellomposisjonen er i følge Aristoteles at ikke noe kan legges til og ingenting kan tas vekk. Når noe legges til blir posisjonen «ekstrem» og når noe tas vekk blir posisjonen «ikke-ekstrem». Kanskje har det i denne sammenhengen både blitt fjernet noe og lagt til noe i forhold til *fronesis* for å utvikle vitenskapen «phronetic social science»? *Fronesis* står igjen som «ekstrem» kunnskap ribbet for *praxis*, som skal virke i praksis, og er da i prinsippet ikke *fronesis*, men *techne* og *cleverness*.¹⁰⁵¹

«Phronetic social science [...] is centrally about producing research that has relevance to decisions about what can and should be done, and also how to do it»¹⁰⁵². Er det slik at *fronesis* blir brukt for å produsere undersøkelser som kan legges til grunn for beslutninger om hva som er det riktige å gjøre? Kunnskapsformen *fronesis* og begrepet produksjon blir

¹⁰⁵⁰ Flyvbjerg, Landman og Schram 2012, s. 1.

¹⁰⁵¹ «Cleverness» (NE 1144a 25-35) er i følge Aristoteles en evne som kommer *fronesis* til hjelp for å nå de målene som er satt på en god måte ved å bedømme riktig og rimelig. Innsikten i «cleverness» dreier seg om å forstå en partikulær situasjon som en annen befinner seg i og ta hensyn til den andre. En teknisk kunnskap i sammenheng med «cleverness» dreier seg derimot om en som har viten om moralsk kunnskap, men som med sikkerhet kan dra fordel av ulike situasjoner og være i stand til alt, og utnytter sine evner for å kunne realisere sine mål. «Cleverness» er i denne sammenhengen uten arete, og skilles ut fra *fronesis*.

¹⁰⁵² Flyvbjerg 2012, s. 19.

satt inn i en problematisk sammenheng siden det er *techne* med opphav i *episteme* som styrer området for produksjon. På en annen side kan *fronesis* bli forstått som et middel som gjennom ulike prosesser kan legge makt til beslutningene ved å bli satt inn i sammenheng med sann, berettiget tro. Er det slik at en som «har» *fronesis* også har viten om hvordan produsere forskning som har relevans i forhold til hvilke beslutninger som har makt? Representerer *fronesis* fakta i sosialvitenskapen som kan åpne for det å kunne oppdage det partikulære som kan ligge i det skjulte?

Ingen har tidligere utviklet *fronesis* til en praktisk metodologi som kan anvendes av forskere som er interessert i å praktisere en «fronesisk» sosialvitenskap. «[...] *demonstrating the usefulness of phronetic social science would be to illustrate, with concrete examples, how applied phronesis works in practical, empirical social science research*»¹⁰⁵³ var et viktig steg videre fra metodologi til anvendelse i praksis. Hva betyr «applied phronesis»?¹⁰⁵⁴ Flyvbjerg viser til Gadamers forståelse av *fronesis* og hva som kan telle som kunnskap i praktisk kunnskap. Gadamer er kritisk til vitenskapens anvendelse av metoder som utgangspunkt for å skaffe seg kunnskap om menneskets praktiske kunnskap. Hva mener Gadamer med begrepet anvendelse?

Det tvinger seg frem et paradoks som dreier seg om begrepet *praxis*, og forholdet mellom *praxis* og *poiesis*, *fronesis* og *techne*. Innenfor en Aristotelisk tradisjon kan det vanskelig la seg gjøre å dreie *fronesis* over til praktisk metodologi. «[...] *a practical methodology that could be applied by researchers interested in actually practising a phronetic social science*

¹⁰⁵³ Flyvbjerg, Landman og Schram 2012, s. 285. [...] *In phronetic social science, "applied" means thinking about practice and action with a point of departure not in top-down, decontextualized theory and ruled, but in "bottom-up" contextual and action-oriented knowledge, teased out from the context and actions under study by asking and answering the value-rational questions that stand at the core of phronetic social science*".

Flyvbjerg, Landman og Schram 2012, s. 286.

¹⁰⁵⁴ Begrepet «applied» i denne boken (2012, s. 285) har i følge Flyvbjerg en bestemt betydning som skiller seg fra den tradisjonelle betydningen av «applied» (anvendt) innenfor natur- og samfunnsvitenskap som vanligvis viser til «applying theory that has been developed a priori». Denne tradisjonelle betydningen av «applied» legger vekt på handling i form av bevegelse fra et «top-down» perspektiv ved at man gjør en handling ved først å velge den riktige teorien og i neste omgang å kunne anvende denne teorien på riktige måte i forhold til en partikulær situasjon. Fronetisk vitenskap er skeptisk til denne forståelsen av anvendelse (application). I «phronetic social science» betyr «applied» det å tenke om praksis og handling med utgangspunkt i «bottom-up», det vil si kontekstuell og handlingsorientert kunnskap som skiller ut fra kontekst og handling i en studie ved å fokusere på verdi-rasjonelle spørsmål som står i sentrum for «phronetic social science». Dette perspektivet skiller seg fra det å ta utgangspunkt i «top-down» i forhold til handling.

¹⁰⁵⁵. *Fronesis* er ikke tilstrekkelig i seg selv, men må gå utover sine grenser og plasseres på vitenskapelig grunn innenfor de grensene som *episteme* legger grunnlaget for.

Flyvbjerg forstår *fronesis* som en kritisk vitenskap, og *fronesis* er og har vært et viktig bidrag i den vestlige dannelsesstradisjonen. Flyvbjerg ønsker å forandre eller omdanne *fronesis* til en praktisk metodologi som kan anvendes av forskere som virkelig er interessert i å praktisere «phronetic social science». Flyvbjerg er kritisk til at hovedvekten blir lagt på ekspert-kunnskap når beslutninger må tas. Det må legges mest vekt på kollektiv kunnskap innenfor et bestemt område, i stedet for å ta utgangspunkt i bestemte former for ekspert-kunnskap med opphav i *episteme* som rettesnor for handling og beslutning. Dette er i følge Flyvbjerg det beste i forhold til kollektive beslutningsprosesser om det å vite hvordan få *fronesis* til å virke innenfor en praksis. *Fronesis* er ikke en ekspertise «[...] it strives for the «adequation» of what works for any collective as it struggles to decide things for itself. [...] research results of phronetic social scientists – is seen as only one voice among many»¹⁰⁵⁶.

Det å forstå Aristoteles' *fronesis* som "reason capable of action" kan bety at fronesiske forskningsresultater er kunnskap som kan virke i praksis. «Reason is made capable of action by effectively having reason enter practice; for instance, via the work of "tension points» described»¹⁰⁵⁷. Dømmekraften blir til som en følge av handling ved at dømmekraften blir en praktisk kunnskap. Er denne praktiske kunnskapen *techne* eller *fronesis*? Hvor er den praktiske fornuften plassert?¹⁰⁵⁸

¹⁰⁵⁵ Flyvbjerg, Landman og Schram 2012, s. 285. «Making Social Science Matter developed such a methodology»

¹⁰⁵⁶ Flyvbjerg, Landman og Schram 2012, s. 286.

¹⁰⁵⁷ Flyvbjerg, Landman og Schram 2012, s. 293.

¹⁰⁵⁸ En tommelfingerregel i «phronetic social science» er forholdet mellom hva som er sagt og hva som er gjort i de politiske beslutningsprosessene. Dette forholdet danner et utgangspunkt for «fronesisk» forskning av den grunn at dette fører direkte til diskusjoner omkring verdi-rasjonalitet og ansvarlighet. En annen tommelfingerregel i *fronesis* er forholdet mellom det universelle og det partikulære, og dette forholdet betyr ikke det samme som hva som er bestemt og hva som er gjort, for å se om det som er bestemt og det som er gjort korresponderer hverandre. I *fronesis* er det ikke korrespondansen som har fokus, men det som ikke korresponderer og som er annerledes, og som kan kjennes igjen som noe ukjent som trer ut av det som er kjent. Det er denne diskrepansen som alltid allerede er ny kunnskap og som er den kunnskapen som kan forandre seg. I *fronesis* er det ikke et bestemt produkt som er gjenstanden. Men «gjenstandens» endring som forståelse er sentralt innenfor etos. Sosialvitenskapens objekt er gjenstand for endring, men en *fysis*. Flyvbjerg forsøker å sette sammen «phronetic social science» ved å bruke *techne* og *episteme* som gjenstander for *fronesis*, og kunnskap som kan erstattes av *fronesis* som kritikk av fakta-kunnskap (*episteme*). Når *fronesis* bringes inn sammen med *techne* og *poiesis*, faller *fronesis* som kunnskap og deliberasjon fra hverandre. *Fronesis* er ikke bare spørsmål om verdi-rasjonalitet, men også i høyeste grad handling og *praxis*. I det store og hele kan «phronetic social science» spisses inn mot en praksis bestående av praktiske ferdigheter i det å kunne bruke hammeren og kunne treffe på riktig plass, og ivareta demokratiske prosesser som er til det beste for

Er *fronesis* et *ergon* i sosialvitenskap? Eller er det en *praxis*? Det kan virke som at *fronesis* er bestemt av en *eidos* som viser hvordan *fronesis* kan brukes. Begrepet om anvendelse er problematisk. Dreier dette seg om en utlegning av *fronesis*. Hva er perspektivet i bildet som Flyvbjerg tegner opp? Utlegningens oppgave er i følge Gadamer (2010) å konkretisere loven (her: *fronesis*) som applisering av *fronesis*. Men er ikke det vanskelig? *Fronesis* er ikke som *episteme* og *techne*, og en kunnskap vi kan ha. Flyvbjerg bruker *fronesis* som modell i sin sosialvitenskapelige tenkning. *Fronesis* blir til en ide som får praktiske konsekvenser for hvordan produsere forskning. Appliseringens oppgave består ikke i det å kunne anvende en kunnskap om *fronesis*. I følge Aristoteles er *fronesis* bestemt av et foranderlig utkast. Flyvbjerg tegner opp et ganske markant omriss og et tydelig utkast av *episteme* som kan anvendes i partikulære sammenhenger.

I følge Olav Eikeland (2008) har Flyvbjerg «[...] promoted his own version of «phronetic» social science or research from Denmark since the early 1990s, basing it to a large extent and most fundamentally on the authority of Aristotle»¹⁰⁵⁹. Eikeland hevder at «phronetic social science» er veldig forskjellig fra *fronesis* slik denne kunnskapsformen er beskrevet i *Den Nikomakiske etikk*. Flyvjergs fronesiske forskere forsøker å praktisere sosialvitenskap som *fronesis*. Dette perspektivet ender opp med å være en form for *fronesis*-ekspertise, som er basert på ekspertise om helt vanlige sosialvitenskapelige metoder. Det å gi *fronesis* rollen som ekspertkunnskap er et paradoks som kommer tydelig fram i forholdet mellom *fronesis* og *ergon* (arbeid). *Ergon* kan forstås som et produkt mellom *fronesis* og forskningens gjenstander. Om det var slik ville produktet som ble produsert være gjenstanden. Det er ikke produktet i *ergon* som er «gjenstanden» i *fronesis*, men det er mennesket selv.¹⁰⁶⁰

samfunnet gjennom det å føre debattene i det offentlige rom. Alt i alt er det meningen at handlingen «phronetic social science» skal føre til det beste, men gjennom samfunnskritikk. Det var vel Sokrates som var forløperen for debatter i det offentlige rom. Spørsmålene hans dreide seg om *arete* og om det kan finnes en kunnskap som kan «produsere» *arete*. Flyvbjerg har funnet svaret på Sokrates' dilemma. «Phronetic social science» som vitenskap skal kunne produsere eller føre til *arete* i politiske beslutningsprosesser som vedrører mennesket i samfunnet. Forutsetningen for å kunne lykkes med dette oppdraget er å «ha» *fronesis*.

¹⁰⁵⁹ Eikeland 2008, s. 43.

¹⁰⁶⁰ I følge Eikeland (2008) vil en *fronesis*-forsker være en «outsider» som forsøker å komme nært på det som det forskes på gjennom datainnsamling. Eikeland savner hva som menes med det å være nært på forskningens gjenstander for å kunne forstå på hvilken måte denne tilnærmingen skiller seg fra andre tilnærminger. Flyvbjerg (2012) sammenligner verdi-rasjonalitet med *fronesis* og dømmekraftens evne til å skille ut, som et motstykke til *episteme* og analytisk rasjonalitet. Det kan likevel være stor forskjell mellom verdirasjonalitet og praktisk klokskap når spørsmålet om hva som har verdi blir stilt, og hvordan dette spørsmålet kan legge føringer for enten et *ergon* i *techne* eller *fronesis*. I følge Eikeland sammenligner Flyvbjerg *fronesis* med en forskningsstrategi eller en metode som kan være et alternativ til *episteme*.

5.4 Narrative forbindelser.

Schram (2012) drøfter sammenhengen mellom «phronetic social science» og *praxis*. I følge Schram er ideen om «phronetic social science» i seg selv en egen form for *praxis*. «*Phronetic social science is designed not to substitute for, but instead to supplement, practice wisdom and to do so in ways that can improve society. [...] phronesis, practical wisdom – that grows out of intimate familiarity with practice in contextualized settings. Local knowledge, even tacit knowledge, [...] grows from bottom up. They emerge out of practice.*¹⁰⁶¹». *Fronesis* kan være en viten om det å vite hvordan få en slik beslutningsprosess til å fungere. «Phronetic social science» er forskjellig fra vitenskapelig kunnskap (*episteme*) og fra teknisk kunnskap (*techne*). «Phronetic social science» fokuserer på praksis om hva som er det riktige å gjøre i gitte sammenhenger. «Phronetic social science» dreier seg også om det å evaluere mål og sette mål, og velge ut midler for å nå gitte mål. Og ikke nok med det. I følge Schram står «phronetic social science» som vitenskap nærmere *arete* som en del av menneskets karakter, enn det å bli sammenlignet med *episteme* og *techne*. Dreier denne diskusjonen seg om det å finne gode argumenter for at denne vitenskapen kan rettferdiggjøres som *fronesis*? I forhold til den Aristoteliske *fronesis* dreier ikke *fronesis* seg om det å anvende *fronesis* for å fremme moralsk *arete*. Det finnes ingen fiks ferdig universell *fronesis* som kan brukes som modell for å utvikle *fronesis*-kunnskap som kan produsere «fronimoser» som ikke er, men som skal bli.

Landman (2012) drøfter forbindelsen mellom praktisk klokskap og positive resultater. I følge Landman kan *fronesis* innebære «[...] *an attention to method; the ways in which evidence is collected, coded and analyzed; and the ways in which the inferences that are drawn from that analysis of evidence inform larger questions of appropriateness and the challenge to existing power relations with respect to the research topic area at hand*»¹⁰⁶². *Fronesis* i denne forståelsen har likhetstrekk med evidensbasert praksis på den måten at *fronesis* er en metode som kan bevise at den virker. «Phronetic social science» har mange likhetstrekk med produksjon.¹⁰⁶³ Deliberasjonen dreier seg om hvilke metoder som egner seg for å kunne

¹⁰⁶¹ Schram 2012, s. 16,17.

¹⁰⁶² Landman 2012, s. 27.

¹⁰⁶³ NE 1140a 10-25. «[...] a reasoned state of capacity to make. [...] concerned with coming into being, i.e. with contriving and considering how something may come into being, [...] whose origin is in the maker and not in the thing made. [...] concerned with the variable»

oppnå en endring i gjenstanden som det forskes på. *Fronesis* er svaret på en deliberasjonen som befinner seg mellom *episteme* og *techne*. I følge Schram «[...] *to practice contextually sensitive phronetic social science will social science research be living up to its potential as real social science that informs efforts to enhance practical wisdom and does so in ways that promote positive social change*»¹⁰⁶⁴. Kan man ved å bruke *fronesis* som metode fremme praktisk klokskap og med denne kunnskapen kunne sikre at alle prosjekter ender opp som positiv forandring?

Et annet syn på praktisk klokskap er forholdet mellom språk og makt. Stewart R. Clegg og Tyrone S. Pitsis diskuterer ulike syn på makt i forhold til “[...] *“the hard science model”* [...] *characterized by the elegant theory-driven abstract rationalities*”¹⁰⁶⁵. Den praktiske kunnskapen bør konverteres over til en diskursiv bevisst kunnskap for å bli sett og hørt. Praktisk kunnskap er en taus kunnskap som kan sette oss i stand til å bli kompetente praktikere i et hverdagsliv. Ved å kunne artikulere praktisk kunnskap blir denne kunnskapen gjort bevisst for eksempel gjennom ulike fremgangsmåter. Diskursiv, kollektiv taus kunnskap er praktisk kunnskap som vi kan sette ord på. Overføringen av taus praktisk kunnskap til en kunnskap som kan forklares skjer på en pragmatisk måte. *Fronesis* kan være det pragmatiske redskapet. «*Phronesis is a pragmatic tool that allows one to both make sense of the study of power in organizations, and free one from an assumption that power is necessarily a bad thing. [...] phronetic research focus on many aspects: know how (skill, art and competence), context and judgement, “the particular”, dialogue, incorporated knowledge and the narrative aspect*”¹⁰⁶⁶. Clegg og Pitsis hevder at den «fronesiske» og narrative tilnærmingen for å gjøre en praktisk kunnskap bevisst og bringe det tause over til det ikke-tause, egner seg godt i arbeidet med å kunne analysere maktens opphav. Det er mulig å undersøke hvordan gode verdier «[...] *good value (phronesis)*»¹⁰⁶⁷ blir produsert. I følge Clegg og Pitsis kan *fronesis* egne seg som forskningsmetode gjennom det å praktisere ferdigheter, og gjøre nytte for seg som et pragmatisk redskap i arbeidet med å avsløre skjulte maktmekanismer gjennom det å gi *fronesis* makt gjennom språket.

¹⁰⁶⁴ Schram 2012, s. 25.

¹⁰⁶⁵ Clegg og Pitsis 2012, s. 67.

¹⁰⁶⁶ Clegg og Pitsis 2012, s. 72.

¹⁰⁶⁷ Clegg og Pitsis 2012, s. 81.

6.0 Diskusjon.

I følge Hans-Georg Gadamer (2010) er det slik at vi ikke forstår hva gjenkjennelse er hvis vi bare legger vekt på det vi allerede kjenner. Vi må forstå mer enn bare det velkjente. I kritikken av boken *Real Social Science Applied Phronesis* har jeg tatt utgangspunkt i og lagt vekt på Aristoteles' *fronesis* i *Den Nikomakiske etikk*. Jeg har også forsøkt å forstå andre og nye perspektiver på *fronesis* som går utover det som er kjent for meg. Dette innebærer at det er noe som skiller seg ut fra det som er kjent. Det som er kjent er sitater om *fronesis* hentet fra *Den Nikomakiske etikk*. Det som er nytt er at *fronesis* har mange ulike former som går i ulike retninger. *Fronesis* mister sitt tilhold i *praxis*. *Fronesis* er både bølger og partikler. Partiklene samler seg om *episteme* og *techne*, og bølgene skiller *fronesis* fra *praxis*. *Fronesis* blir hentet fram og satt inn i mange sammenhenger. *Fronesis* befinner seg utenfor sin egen tradisjon og er på mange måter enklest å få øye på i denne kontrasten. *Fronesis* kan bli karakterisert som en ekspertise i form av at *fronesis* består av ferdigheter og en kunnskap vi har. *Fronesis* blir lagt på vitenskapelig grunn for å kunne begrunnes som et virkemiddel i «phronetic social science». Etter mitt syn kan *fronesis* i denne sammenhengen ende opp som «making» i sosialvitenskapelig forskning og ikke «action» i *praxis*.¹⁰⁶⁸

På en annen side kan *fronesis* være en kunnskap som kan skille ut “tension points”. Kanskje i form av kritiske mellomposisjoner som krever både nærhet og distanse for å komme i mål. Calypsos råd¹⁰⁶⁹ dreier seg om denne tilnærmingen til et mål. Det er bevegelsen mellom nærhet og distanse som er målet det er mulig å gjøre noe med i handling (for eksempel «tension points»). Skipets havn, den universelle *episteme* som ikke kan være annerledes, er uforanderlig. Det å manøvrere mot målet er foranderlig og kan innebære det å bevege seg hit og dit i forhold til målet. Det er ikke mulig å vite på forhånd om denne *episteme* er til det beste for skip og mannskap. *Fronesis* har fått en stor oppgave i det å kunne sikre på forhånd at målet skal bli positivt. Det vil si at virkningene av «tension points» skal være positive. *Fronesis* er en kunnskap som ikke kan sikre at en bestemt virkning går i oppfyllelse, men kan likevel sikte mot «human goods» som et mål i seg selv.

¹⁰⁶⁸ NE 1140b 1-8. I følge Aristoteles «[...] *practical wisdom cannot be scientific knowledge nor art; not science because that which can be done is capable of being otherwise, not art because action and making are different kinds of thing. [...] for while making has an end other than itself, action cannot; for good action itself is its end*».

¹⁰⁶⁹ NE 1109a 30. «Hence he who aims at the intermediate must first depart from what is the more contrary to it, as Calypso advises – *Hold the ship out beyond that surf and spray*». Det var egentlig Circe som ga dette rådet, med opphav i Odyssevs ordre til styrmannen.

Fronesis eksisterer i teksten i form av at Flyvbjerg henviser til *Den Nikomakiske etikk* og Aristoteles' bestemmelse av *fronesis*. Utover dette forstår jeg det slik at *fronesis* går over til å være en metodologi som egner seg i sosialvitenskap. Om denne sammenhengen hevder Gadamer (2010) at arabesken ikke trenger å være et ideal, men et eksempel som kan illustrere metoden. Hos Flyvbjerg er *fronesis* både et ideal og illustrasjon. Er *fronesis* som et klassisk begrep erstattet av en superposisjon, og en tilstand hvor *fronesis* har flere tilstander samtidig? Er *fronesis*, den passende *sophrosyne*, gått fra mellomposisjon til superposisjon?¹⁰⁷⁰ *Fronesis* blir framstilt på en slik måte at det er endringene som har fokus. Endringene er på en måte bestemt å være positive på forhånd. Det kan virke som at *fronesis* garanterer denne positiviteten. Og jeg kjenner ikke igjen *fronesis* slik denne kunnskapen er som *praxis*.¹⁰⁷¹

6.1 Skillet mellom *fronesis* og *praxis*.

Når det skapes et skille mellom *fronesis* og *praxis* (handling, «*action*»¹⁰⁷²) oppfører *fronesis* seg på måter som vi ikke er så vant med. *Fronesis* mister sitt universelle mål og står igjen som en ferdighet rettet mot partikulære mål. Det er meningen at *fronesis* skal kunne gjenkjennes uten *praxis*. Boken *Real Social Science* tar utgangspunkt i teoretiske og metodologiske ideer inspirert av den Aristoteliske *fronesis*. Flyvbjerg hevder at samfunnsvitere i stor grad har fokusert på *episteme* og *techne* og oversett *fronesis*. *Fronesis* løftes fram som selve kongeveien for å lykkes med prosjekter hvor mennesker arbeider sammen «[...] *phronesis is seen as the most important of the intellectual virtues, because it is needed for the management of human affairs, including the management of episteme and techne, which cannot manage themselves. Phronesis [...] is knowledge that is sensitive to its application in specific settings and is therefore able to manage itself*»¹⁰⁷³.

¹⁰⁷⁰ Eller har *fronesis* forsvunnet ut av sin praktiske klokskap?

¹⁰⁷¹ Det er noe i boken som står på spill. Det som står på spill er *fronesis* forstått som en bestemt form for virksomhet «Phronetic social science [...] is centrally about producing research that has relevance to decisions about what can and should be done, and also how to do it». *Fronesis* fremstiller ikke seg selv, men blir fremstilt som noe annet i den hensikt å kunne finne ut av hva *fronesis* kan brukes til. Ved å tilsette *fronesis* og litt *praxis*, kan «phronetic social science» bli den formen for undersøkelser som kan stille spørsmål ved forholdet mellom fakta og verdi og derifra arbeide for å produsere endring.

¹⁰⁷² NE 1140b 1-8.

¹⁰⁷³ Flyvbjerg, Landman og Schram 2012, s. 1.

I følge Flyvbjerg representerer *fronesis* et spesifikt perspektiv innenfor sosialvitenskap for de «[...] *who want to make a difference in practice*»¹⁰⁷⁴. Kan mennesker som har *fronesis* produsere en slik forskjell? Hva kan det bety å «ha» *fronesis* i praksis?¹⁰⁷⁵ Det å bringe begrepet *fronesis* inn i det ubevegelige og vitenskapelige tårnhus er kanskje en manøver som i seg selv kan bety at *episteme* plasserer *fronesis* i fremste rekke for å oppnå endring. Men dette er ikke et mål i seg selv. *Fronesis* må verdsettes som fakta.

6.2 Anvendelsen som hermeneutisk problem.

I følge Gadamer (2010) er hermeneutikkens fremste oppgave å tilpasse tekstens mening til en konkret situasjon som teksten taler til. Det er en spenning mellom *fronesis* på den ene siden og tekstens mening når den anvendes i en partikulær situasjon. Om det er slik at jeg vil forstå en tekst på en passende måte, i samsvar med det kravet som teksten setter fram, må jeg i hver situasjon forstå teksten på en ny og annerledes måte. Forståelse er her alltid allerede anvendelse. Flyvbjerg forstår *fronesis* på en ny og annerledes måte. Forståelse er derimot ikke en metode som Flyvbjerg kan anvende på *fronesis*. Forståelse er en hendelse. Flyvbjerg forstår *fronesis*' opprinnelige mening. Men har han denne forståelsen for øyet når han legger ut teksten? Vendes blikket tilstrekkelig mot *praxis* i *fronesis*? *Fronesis* kan lett bli konstruert som en vitenskap. Er «phronetic social science» en herredømmeviten som tar *fronesis* i besittelse og som ikke underordner seg tekstens dominerende krav?

Det er en spenning mellom Aristoteles' *fronesis* og utlegningen av *fronesis* som et metodologisk prinsipp i sosialvitenskap. *Fronesis* forstås ikke historisk, men settes inn i realistiske sammenhenger som et verktøy ved å forene *fronesis* med «phronetic social

¹⁰⁷⁴ Flyvbjerg, Landman og Schram 2012, s. 1.

¹⁰⁷⁵ Det å «ha» kunnskapen *fronesis* eller det å være i besittelse av denne kunnskapen kan være en utfordring å legge til rette for. *Fronesis* er ikke en ide i form av å være en bestemt kunnskap som kan gi konsekvenser for praksis, og en kunnskap som «håndverkeren» besitter for å kunne forme sitt materiale etter en bestemt *eidōs*. Derfor setter jeg verbet «å ha» og «har» i hermetegn når dette verbet står i sammenheng med *fronesis*. *Fronesis* er beslektet med det uforutsette i en sosial praksis som kan forstås å være en kunnskap om at *eidōs* kan ta en annen retning enn det som var planlagt for å kunne nå et mål. *Fronesis* orienterer seg mot de partikulære situasjonene, det foranderlige med utgangspunkt i en universell arche. *Episteme* er universell, abstrakt og er uavhengig. *Episteme* kan gi et svar som rommer alle partikulære situasjoner som det er bestemt at *episteme* kommer til å møte på. Er det meningen å legge grunnen for en vitenskapelig kunnskap (*episteme*) om *fronesis* som på denne måten kan gjøre kollektivt taus kunnskap om til *episteme*? *Episteme* forutsetter sin egen forutsetning, og kommer seg selv til unnsetning ved å forårsake egne årsaker. *Techne* er kunnskap om det å vite hvordan gjøre årsakene om til metoder og det å praktisere et håndverk. Moralsk *arete* er en kunnskap som alltid allerede er i *fronesis*, og *fronesis* kommer moralsk *arete* til «unnsetning» gjennom *sophrosune*. *Fronesis* trenger ingen metode for å «virke» på den rette måten. *Episteme* trenger en metode for å kunne virke i praksis. Er denne metoden *fronesis*?

science». Overleveringen av *fronesis*' opprinnelige mening i møte med vitenskapelig forskning omformer *fronesis* til *episteme*, teknikk og analyseredskap.

Poenget dreier seg kanskje ikke om å bygge bru over tidsavstanden mellom «phronetic social science» og *Den Nikomakiske etikk*. Tidsavstanden har alltid allerede i seg *fronesis*' overlegne krav. Det bygges ei ny bru for å overvinne fremmedgjøringen av *fronesis* overlegne krav. Den nye brua er en ny *fronesis* som kan vise veien fram til «fronesisk» ekspertise. *Fronesis* er ikke noe universelt gitt som kan anvendes i partikulære situasjoner.

Flyvbjerg ser ikke bort i fra seg selv og den konkrete situasjonen han befinner seg i, og *fronesis* blir forstått ut fra denne situasjonen. Men *fronesis* er ikke en kunnskap som kan verifiseres metodisk. Forståelsen av *fronesis* må overskride vitenskapens og metodens kontrollområde. *Fronesis* forenes med teknikk og metode, og står overfor gjenstander som det kan gjøres noe med. Om det er slik at makt og fakta skal overføres til *fronesis*, er det kanskje nødvendig med et forskningsmessig grep på *fronesis*. En moderne *fronesis* som tilpasser seg et teknisk grep på de reelle omstendighetene. Et trekk ved vår tid kan være at den klassiske *fronesis* må løsrive seg fra sin «gjenstand» (mennesket) og gå over til *technes* gjenstandsmessige (materiell) arbeid. «Phronetic social science» skaper et nytt rom for *fronesis*, og legger grunnlaget for at *fronesis* kan både bli sett og hørt som et begrep som må gjøres begripelig i form av viten om det å vite hvordan gjøre *fronesisk* arbeid.

Er *fronesis* et teknisk ideal, en «modell» som kan illustrere metoden. *Fronesis* må gi avkall på seg selv for å kunne yte forskningen rettmessighet. Stiller Flyvbjerg tekniske spørsmål og ser han praktiske muligheter? Er *fronesis* et *ergon* hos Flyvbjerg? I følge Gadamer er dette et teknokratisk ideal «[...] in which one has resource to the expert and looks to him for the discharging of the practical, political, and economic decisions one needs to make. Now the expert is an indispensable figure in the technical mastery of processes»¹⁰⁷⁶. *Fronesis* er omformet til en ekspertise som i form av bestemte tekniske ferdigheter kan utvikle «phronetic social science». *Fronesis* er satt sammen av bestemte prinsipper som kan legge grunnlaget for en vitenskapelig metode og bestemte prosedyrer innenfor «phronetic social science». «Phronetic social science» blir på en måte produsert med utgangspunkt i «fronesiske» gener. Vitenskapen kan ikke starte med «ignorance». Eller kan den det?

¹⁰⁷⁶ Gadamer 1981, s. 72.

6.3 Refleksjoner.

De aristoteliske kunnskapsformene er i endring. *Episteme* var teoretisk kunnskap, uforanderlig og bevisbar, men ikke uendelig. Saken var *fysis* og det som er. *Techne* var en blanding av teoretisk og praktisk-produktiv kunnskap, erfaring og *poiesis*. Saken var materialet, årsaken, *eidos* og produktet. Utgangspunktet var det som ikke er, men som kan produseres gjennom praktikerens kunnskap, ferdigheter og deliberasjon. *Fronesis* var praktisk dømmekraft i *praxis*. Saken var *etos* og refleksjon over egne dannelsesprosesser. Aristoteles skilte mellom kunnskapsformene. Denne forskjellen var i følge Aristoteles nødvendig i forhold til kunnskapens natur og *arete*. De spilte likevel en viktig rolle på hver sin måte, men ikke adskilt, i det menneskelige livet. Det var møtepunkter mellom kunnskapsformene. I dette møtepunktet skilte Aristoteles ut *etos* som en egen *arete*. I samspillet mellom *episteme*, *techne* og *fronesis*, var *fronesis* gjennom *etos* en forutsetning for at de ulike kunnskapsformene skulle sikte mot det gode. *Fronesis* som bueskytter prøvde seg fram med hvor mye buen skulle strammes for at retningen mot det universelle målet skulle bli riktig. Aristoteles tegner opp et bilde av bueskytteren i *Den Nikomakiske etikk* 1138b. Det er mulig å tenke seg et bilde på dette. Bueskytteren var *fronesis*, det å kunne håndtere buen var *techne*, og *episteme* var buens *eidos*. Jeg vet ikke helt hva pilen kan være. Kanskje et bilde på prosessen i forhold til *etos* i forandring, og blinkens bevegelser mellom det «ekstreme» og det «ikke-ekstreme». Denne bevegelige blinken er ikke enkel å treffe. Pilens retning, blinken og bueskytteren må befinne seg i samme situasjon. Da er det mulig å sikte seg inn mot målet og gjøre et valg. Det var ikke mulig å kunne gripe og beherske menneskelige handlinger gjennom teknikk, mekanikk og vitenskap. I dag forholder det seg kanskje slik at mennesket kan bruke både *techne* og *fronesis* for å gjøre seg til herre over menneske og natur. Gjennom Aristoteles tenkning er det mulig å skille mellom den verden som kan forstås og den verden som kan beherskes.

I vår tid skilles det sterkt mellom kunnskapsformene og hver kunnskapsform har hver sin ekspertise. Evidensbasert praksis er former for *episteme*. Teknologisk rasjonalitet er *techne*, og *fronesis* er ekspertise i klokskap. Alle kunnskapsformene har sine profesjonelle spesialiteter. Bildet av bueskytteren eksisterer ikke lenger. Bueskytteren trenger ikke reflektere over hvor mye eller hvor lite buen skal strammes. Dette arbeidet ligger innbakt i

buen selv, og målet er allerede gitt. Forholdsvis enkelt å treffe blinken. Effektivt og resultatorientert. Men er det dette som er meningen?

Et annet perspektiv er at *fronesis* er blitt moderne. *Fronesis* er aktuell som aldri før. *Fronesis* er populær. *Fronesis* skiller fra *praxis*. *Fronesis* er en bestemt viten om det å vite hvordan produsere kloke beslutninger. *Fronesis* har fått anerkjennelse som vitenskapelig kunnskap. Det har vært viktig for meg å se denne omformingen av *fronesis* i forhold til problemstillingen hvor praktisk dømmekraft er et sentralt begrep. Praktisk dømmekraft ikke er *techne* og ikke *episteme*. Praktisk dømmekraft er noe helt annet. Et eksempel kan være at *tuche* som er et begrep som omhandler det usikre og det uforutsette i *techne* blir overført til en sak for *fronesis* å finne en sikker løsning på. *Techne* blir fratatt muligheten for *tuche*. *Fronesis* er heller ikke en kunnskap som kan hentes inn og brukes i tilfeller hvor vi er usikre og hvor *techne* ikke strekker til.

Å beskrive hva *fronesis* er ikke så enkelt, og det er heller ikke meningen. Ordene kan lett bli svevende, og de lar seg ikke så lett fange inn av noe bestemt. Det finnes ingen bestemt definisjon på *fronesis* som kan gi et svar på hva *fronesis* er. Jeg tenker at det ikke er meningen å kunne forklare *fronesis*. En forklaring ville kunne beskrive bestemte ferdigheter som *fronesis* kjennetegnes av. *Fronesis* er ikke bestemte ferdigheter som kan isoleres fra menneskets kunnskap om seg selv i livets varierende modus. Når jeg får spørsmål om hva *fronesis* er så er det ikke så lett å gi entydige svar. Det er lettere å si hva *fronesis* ikke er, det vil si i kontrast til *episteme* og *techne*. I dag stilles det forventninger om det å kunne gi tydelige svar, og gjerne svar som kan spores tilbake til teori eller definisjoner som ikke levner noe tvil. *Fronesis* er kunnskap som ikke kan uttrykkes bestemt, formuleres i form av regler eller metoder og prøves ut som enten sann eller ikke-sann. I blant kan kravet om forklaring, begrunnelser og formuleringer i seg selv kanskje føre til at *fronesis* ikke blir anerkjent som kunnskap. En effekt som virker slik at *fronesis* definerer seg ut av et språk som legger vekt på de instrumentelle og tekniske sidene ved handling. Resultatet er et språk som kan uttrykke noe bestemt på bestemte måter. Er dette det utdanningspolitiske språket? Det pedagogiske språket? Hva med lærerens pedagogiske språk kontra lærerens språk om praktisk kunnskap?

Aristoteles diskuterer *fronesis* i en hel bok. *Fronesis* rommer hele livet «[...] *in a complete life. For one swallow does not make a summer, nor does one day; and so too one day, or a*

*short time, dos not make a man blessed and happy*¹⁰⁷⁷. I følge Aristoteles er det enkelt å artikulere det som allerede er bestemt som fakta for eksempel i forhold til *techne*. Å ta utgangspunkt i *eidōs* som fakta gjør det enkelt å føye til det som eventuelt mangler. I forhold til *frōnesis* er det ikke noe som mangler. Vi vet ikke hva som mangler på forhånd. *Frōnesis* er ikke en kunnskapsform som blir styrt etter *eidōs* for hvordan en handling kan konstrueres og hva en handling skal brukes til.

I forhold til de ulike forståelsene/tolkningene av *frōnesis* i kapittel 4 forstår jeg det slik at alle må ha *frōnesis* for å kunne utvikle profesjonell klokskap. *Frōnesis* er på mange måter omformet til en «vidundermedisin» som kan løse de mest intrikate problemer. Det virker som at hvis *frōnesis* blir gjort på den rette måten er dette en kunnskap som virker og som kan overføres til mulighetenes verden. *Frōnesis* er blitt til muligheten det kan gripes til. Men kan *frōnesis* være et redskap for å kunne håndtere muligheter? *Frōnesis* forbindes med det som er mulig for oss å gjøre, men *frōnesis* er ikke en mulighet og ikke et valg. *Frōnesis* er heller ikke kongeveien som kan velges å gå for å løse problemer som for eksempel en moderne *techne* har lagt til rette for. Kongeveien kan i denne sammenhengen være en *eidōs* for det å vite hvordan gjøre en *techne* komplett.

Nå har jeg skrevet om *frōnesis*. Kanskje alt for mye. Kanskje det ikke var meningen at *frōnesis* skulle beskrives? *Frōnesis* i *praxis* er forskjellige handlinger som har opphav i hvordan hver enkelt av oss forstår den verden vi lever i. På samme tid er *frōnesis* kunnskapen som er grunnlaget for vår felles forståelse. *Frōnesis* er uendelig på den måten at *frōnesis* er partikulær, og på samme tid universell. Den universelle *frōnesis*, eller teorien om *frōnesis* forteller meg egentlig ikke så mye. Den har ingen verdi i seg selv, og er i seg selv «useless». Det er når det universelle møter det partikulære at *frōnesis* i anvendelsen er en konkret handling i en partikulær situasjon. Selve anvendelsen er også *frōnesis*. For å forstå må jeg anvende situasjonen på meg selv.

Det som trer fram er på mange måter innlysende. Jeg har skrevet alt for mye om *frōnesis*. Jeg ville fortelle sannheten om *frōnesis* slik jeg forstår den aristoteliske *frōnesis* i forhold til de tekstene som har ulike perspektiv på *frōnesis*. Spørsmålet er om *frōnesis* kan skrives om? Samme hvor mye jeg skriver om *frōnesis* så kan jeg ikke favne om alt. *Frōnesis* er uendelig,

¹⁰⁷⁷ NE 1098a 17-19.

og jeg når aldri fram til en grense. Jeg har gjort en erfaring i forhold til min egen tekst. Det å sette *fronesis* på papiret er nesten som å trø over en grense. Denne grensen er oppgangen mellom det praktiske livet og det vitenskapelige livet. Det er som om jeg har satt *fronesis* på vitenskapelig grunn. Når jeg leser om *fronesis* i *Den Nikomakiske etikk* er dette en kunnskap som ikke har opphav i *episteme* eller som man kan lære seg metodisk. Det er umulig å tenke at når jeg har oppnådd *fronesis*, så kan jeg bruke denne kunnskapen til noe bestemt.

Fronesis har ingen bestemte regler som vi kan følge for å bli en *fronimos*.

Hva er det *fronesis* forteller meg? *Fronesis* er kanskje umulig å vite noe bestemt om før etterpå. Og da kommer vi for seint av den grunn at vi ikke er der etterpå er, men allerede forbi etterpå. *Fronesis* er i seg selv uskrevne handlinger. *Fronesis* i skriftlig form kan lett utvikle seg til å bli en ekspertise. *Fronesis* er kunnskapen vi ikke kan lese oss til, men er likevel en del av vår kunnskap til enhver tid.

Fronesis er kongeveien i forhold til det uforutsette og bærebjelken innenfor mulighetenes tidsalder. Men *fronesis* står ikke utenfor situasjonen og trekker i trådene. *Fronesis* er i situasjonen, og dette gjør at *fronesis* kan være vanskelig å skille ut som bestemte strategier. Livet er satt sammen av mange partikulære situasjoner vi er en del av. I en situasjon vi befinner oss i har vi et ståsted som avgrenser perspektivet. *Fronesis* er en del av dette perspektivet, og utgjør egentlig perspektivet i seg selv. *Fronesis* skiller kanskje ut perspektivet i første omgang. Den praktiske dømmekraften skiller ut perspektivet i form av refleksjoner vi ikke kan øve oss på eller trene opp gjennom det å følge en refleksjonsmodell. Gjennom øving av praktisk dømmekraft kan vi bli eksperter på *fronesis*. Men hva er kriteriet for *fronesis*-eksperten?

7.0 Metode-diskusjon.

I min metode-diskusjon tar jeg utgangspunkt i Flyvbjerg (2012) og hans forståelse av *fronesis* som et viktig utgangspunkt innenfor sosialvitenskap. *Fronesis* blir gjort til gjenstand i forskning som på samme tid innebærer en diskusjon om verdirasjonalitet. *Fronesis* er en verdi som kan gjøres rasjonell gjennom en vitenskapelig forankring.

Jeg stiller spørsmål ved om Flyvbjerg ønsker å gjøre *fronesis* mektig og synlig i vitenskapelige sammenhenger. Kanskje forholder det seg slik at *fronesis* i sosialvitenskap skal være kjernen i

en sosialvitenskapelig gullstandard. Naturvitenskapen har sin gullstandard i form av randomiserte kontrollerte forsøk. Er det meningen at *fronesis* skal omformes til gullstandard i kontekstuelle metodologiske forsøk? Flyvbjerg har utviklet en *fronesis*-metode som blir brukt i forhold til å nå gitte mål.

Er det mulig å forstå *fronesis* annerledes, det vil si i forhold til den metodologiske ideen, den vitenskapelige ideen, om *fronesis* kan være *fronesis* uten *praxis* og om *fronesis* er for mye «making» og for lite «action» i «phronetic social science»?

Jeg har et gitt mål i problemstillingen. Min metode dreier seg om at jeg har satt meg inn i og forsøkt å forstå Den Nikomakiske etikk. Denne teksten har vært min forforståelse i møte med nye tolkninger av Den Nikomakiske etikk, og hvordan jeg forstår *fronesis* i forhold til samtalene med lærere. Jeg ser ikke forforståelse som en vitenskapelig metode, men en hermeneutisk metode. Denne metoden har ikke som mål å utvikle en ny teori om *fronesis*, eller at jeg bruker min forforståelse for å sitte igjen med den samme forståelsen eller samle alt under en korrekt og sann *fronesis*.

I forhold til mitt prosjekt *Lærerens praktiske dømmekraft* har jeg ikke behandlet *fronesis* som metode i et kontekstuellt forsøk. Mitt perspektiv har ikke vært sentrert rundt *fronesis* som en kapasitet i forhold til det å kunne lete etter *fronesis* i lærer-samtalene som kan føres tilbake til teorien om *fronesis*. Poenget er ikke å avsløre feil. Mine egne refleksjoner skriver seg inn i den hermeneutiske tradisjonen som sentreres rundt applikasjon, anvendelse og forståelse. *Froneis* danner rammen for de etiske overveielsene i mine egne refleksjoner. Det har derfor vært viktig for meg å få fram at *fronesis* ikke kan gjøres om til *episteme* for å kunne oppnå en bestemt standard, og som på denne måten lettere kan passe inn som en selvfølgelighet innenfor en taus kollektiv kunnskap i et fellesskap. Når *fronesis* kan defineres som vitenskapelig kunnskap er det vitenskapen som definerer verdien. Når *fronesis* omformes til teknisk rasjonalitet er det vitenskapen som definerer rasjonaliteten.

Min forståelse dreier seg om at språket om *fronesis* ikke direkte er taust sett utenfra for meg som har et språk som kan tolke *fronesis*-smilet i tekstene. De ulike tekstene om *fronesis* er kanskje et produkt av en taus kollektiv kunnskap som uttrykkes gjennom et eksplisitt kollektivt språk. I følge Collins (2012) kan språk være parasitter på taus kollektiv kunnskap innenfor en praksis.

Fronesis er ikke gjenstanden som blir benyttet i min analyse av lærersamtaler og tekster. Motsatt så forsøker jeg å forstå hva teksten vil si meg. Det er gjennom min forforståelse at jeg kan skille mellom *fronesis* og ikke-*fronesis* i de tekstene jeg har lest. Det som er annerledes og som kan føres tilbake til det samme har utvidet min forståelse. Det som er helt nytt og som skiller seg ut i forhold til *fronesis* er omformingene av *fronesis* som jeg ikke kjenner igjen som *fronesis*. Noen ganger kan det virke som at *fronesis* er rykket opp med roten og plantet i en annen park.

Innledningsvis i denne avhandlingen stilte jeg spørsmål om hva som kan danne forutsetningen for at spørsmålets retning i problemstillingen kan bli riktig. Jeg har ikke fulgt en bestemt metode for å finne svar på om det er rom for lærerens egne dannelsesprosesser. Min *fronesis* har aktualisert den problematiske sammenhengen mellom *etos* og metode som kan forstås analogt men ikke som det samme, eller at *etos* kan plasseres inn i rekken av universelle prinsipper. Min *fronesis* har gjort en erfaring om at det er mye lettere å skrive om en generell *fronesis* enn det er å forstå *fronesis* partikulært med utgangspunkt i *Den Nikomakiske etikk*. I overgangen til det praktiske har jeg forstått *fronesis* annerledes med utgangspunkt i samtaler med lærere. I denne forståelsen er det ikke så lett å skrive om *fronesis*. Den lar seg rett og slett ikke skrives ned, selv om jeg har forsøkt. Det kan dreie seg om vage antakelser om hvordan jeg forstår *fronesis* slik dette kommer til uttrykk i lærerens fortellinger. Jeg kan nevne et eksempel før jeg går videre. Lærerne hadde ikke kjennskap til begrepet *fronesis*. *Fronesis* som praktisk kunnskap var sentralt som et perspektivbundet tema i samtalen. Lærerne deltok likevel i samtalen, og hadde tillit til at samtalen kunne begynne uten at de visste på forhånd hva den ville ende opp i. På denne måten kom lærerens mot til uttrykk i forhold til det usikre. I denne sammenhengen forstår jeg selve inngangen til samtalen som *fronesis* i seg selv.

Målet mitt dreier seg ikke om å bekrefte og utvide de ulike tolkningene av *fronesis* for å nå fram til for eksempel loven om *fronesis*. Spørsmålet er heller hvordan det gikk til på denne måten at *fronesis* har blitt til en ekspertise som man kan lære seg, og at *techne* og *episteme* har overtatt det etiske momentet i *fronesis*. *Techne* er virksom i *fronesis* på den måten at *techne* omformer *fronesis* til en metode. Ikke med *fronesis* i seg selv som *arche*, for det er umulig. Men *episteme* om *fronesis* er en viten som *techne* på ulike måter har produsert til metoder. Virkningen av disse metodene er allerede en gitt kunnskap. *Fronesis* er blitt til en

bestemt viten og et fakta som det er viktig å kunne noe bestemt om. *Fronesis* som en verdi har blitt omformet til fakta om *fronesis*. Det er mulig å lage fakta om *fronesis* ved å skille ut *praxis* fra *fronesis*. Ved å splitte opp den innbyrdes forbindelsen mellom *fronesis* og *praxis* har *fronesis* blitt til en sann, rasjonell og effektiv kunnskap som gjennom *techne* kan oppnå bestemte mål.

Hva betyr vitenskap i denne sammenhengen? Jeg kan ikke legge frem vitenskapelige bevis. Men det er likevel ikke ikke-nøyaktig vitenskap. Epistemologiske rammebetingelser kommer på en måte til kort og når ikke opp til gullstandarden for sin egen nøyaktige vitenskap. *Etos* skaper selv sine rammer gjennom *fronesis* og kan av den grunn være passende nøyaktig vitenskap innenfor den humanistiske tradisjon.

I følge Gadamer (2010) er metode et annet navn på den instrumentelle fornuft. Min inngang til lærersamtalene og de tekstene jeg har lest har ikke vært preget av en instrumentell strategisk posisjon. Metoden virker slik at man kan sette seg inn i en bestemt situasjon og forholde seg til denne situasjonen som en tilskuer eller observatør. Metoden blir egentlig et eksperiment. I min lesning av tekster har jeg fullt ut vært til stede i teksten. Jeg forstår meg selv ikke som tilskuer til tekstene.

I en situasjon jeg står på utsiden av er ikke det primære målet å finne ut av samtalepartnerens mening, som også kan sitte med innsikter som vi ikke har på forhånd. Når jeg leter etter bestemte innsikter kan jeg miste noe vesentlig. Det vesentlige er at jeg kan forstå annerledes enn det jeg i utgangspunktet trodde var slik det var.

Prosessen har kanskje mer likhet med spillet. Gadamers tekst om begrepet spill forteller meg noe viktig. «*Insbesondere geht es um den Begriff Spiel. [...] dass Spiel eine elementare Funktion des menschlichen Leben ist. [...] was ist darin impliziert? Sicherlich als erstes das Hin und Her einer Bewegung, die nicht an ein Bewegungsziel gebunden ist. [...] diese Bewegung die Form der Selbzbewegung haben muss. Selbzbewegung ist der Grundcharacter des Lebendigen überhaupt*»¹⁰⁷⁸. Jeg har blitt revet med av tekstene og de ulike tolkningene i et spill som har beveget meg. Jeg har vært i bevegelse fram og tilbake mellom tekstene. Dette har gjort at jeg har forstått tekstene på nytt hver gang. Det har tatt sin tid, og plutselig må jeg sette punktum.

¹⁰⁷⁸ Gadamer 1993, s. 113.

Det er ikke min mening å forklare Aristoteles' etikk og det å gi begrunnelser som kan bevise at Aristoteles hadde rett for totusenfirehundre år siden. Jeg har ikke stått på utsiden av teksten og behandlet teksten som et objekt jeg kan gjøre noe spesifikt med. Kanskje har jeg forsøkt å finne ut om Aristoteles perspektiver kan ha en mening i forhold til det å skille ut *fronesis* som en egen praktisk kunnskap som er forskjellig fra *episteme* og *techne*. Hva var Aristoteles' mening med å dra opp disse grensene? Aristoteles perspektiv var at *etos* ikke har opphav i vitenskapelig kunnskap og rasjonelle prinsipper. Forutsetningen for å forstå hva som må gjøres er at jeg befinner meg i situasjonen. Jeg forsøker ikke å plassere meg inn i Aristoteles' hode, men motsatt å bli en del av den meningen som teksten vil fortelle meg. Å forsøke å forstå meningen i teksten har vært en omfattende prosess som har dratt meg inn i det universet som *Den Nikomakiske etikk* representerer. Jeg har vært i teksten og er alltid allerede dratt av gårde med teksten. Jeg har latt meg rive med. Jeg forstår *Den Nikomakiske etikk* annerledes hver gang. Teksten blir annerledes hver gang jeg leser teksten min på nytt. Jeg må innrømme at jeg har vært opptatt av å legge fram «bevis» for at *fronesis* slik denne kunnskapsformen kommer til uttrykk i nyere tekster jeg har lest, mer og mer blir forsøkt omformet til *episteme* og *techne*.

Det finnes ingen *episteme* som jeg kan fortelle meg hva som egentlig er spørsmålets mening. Det jeg i følge Gadamer kan si er at jeg deltar i en «[...] *overleveringshendelse, der mening og sannhet framtrer for meg som leser slik jeg opplever at jeg forstår. [...] Det er tilstrekkelig å si at man forstår annerledes når man overhodet forstår*»¹⁰⁷⁹. Det finnes ingen andre garantier enn den erfaringen jeg gjør når jeg forstår. For Gadamer er dette tilstrekkelig med tanke på at hermeneutikken dreier seg om å beskrive forståelsen og at forforståelsen er en betingelse som kan gjøre forståelse mulig.

Forforståelsen er en mulighet for forståelse. «*Enhver forståelse må skje ut fra det erfaringsgrunnlag man til enhver tid besitter*»¹⁰⁸⁰. Gadamers grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk er en teori om betingelsen for at forståelse kan skje og hva som skjer når man forstår. Gadamer henter innsikt fra Aristoteles' etikk og etikkens beskrivelser av *fronesis*. Denne innsikten beror på forholdet mellom teori og praksis, og at vår kunnskap må anvendes i partikulære situasjoner. *Fronesis* kommer oss til hjelp i det å opparbeide seg den

¹⁰⁷⁹ Gadamer 2011, s. 19.

¹⁰⁸⁰ Gadamer 2011, s. 13.

rette holdningen til en handling. *Fronesis* er i virksomhet hele tiden siden man befinner seg i situasjoner som er slik at man må foreta valg uten at det foreligger en *eidōs* på hvordan en slik handling kan gjøres.

Hvordan kan *fronesis* fremdeles bli forstått? *Fronesis* som et klassisk begrep har i følge Gadamer en særegen måte å være historisk på ved «[...] å la noe være sant gjennom stadig nye bekreftelser»¹⁰⁸¹. *Fronesis* er på denne måten ikke-historisk og samtidig med nåtiden. Det partikulære i form av lærersamtalen er ikke ment å skulle bekrefte episteme, *techne* eller *fronesis*. Men det er heller det å forstå «[...] fremtredelsen selv i dens unike og historisk konkrete skikkelse»¹⁰⁸².

DEL 3

8.0 Overganger

I overgangen til avhandlingens tredje del drøfter jeg begrepet «det praktiske» i forhold til hvordan Lotte Alsterdal (2002) og Elliot W. Eisner (2005) forstår *fronesis*. Jeg stiller spørsmål om hvordan vi kan forstå begrepet praktisk i forhold til *techne* og *fronesis*. Begrepet «det praktiske» er en overgang til samtalen med lærere. Jeg drøfter samtalen som ~~metode~~.

8.1 Overganger til praktisk kunnskap.

Den aristoteliske forskjellen mellom praktisk og teoretisk kunnskap er et aktuelt perspektiv i denne sammenhengen. Denne forskjellen dreier seg ikke om en motsetning mellom sann og sannsynlig, mellom universelle prinsipper og det partikulære. Det dreier seg ikke om å samle det partikulære under det universelle, men forståelse i hvert enkelt tilfelle i form av «[...]the same mutual implications between theoretical interest and practical action. Aristotle thought this issue through [...] in his ethics. For one to dedicate one's life to theoretic interests presupposes the virtue of phronesis. This in no way restricts the primacy of theory [...] On the other hand, the primacy of «practice» is undeniable»¹⁰⁸³. Det vil si at denne kunnskapen må se an omstendighetene i uendelige variasjoner. Aristoteles forstår *fronesis* som en åndelig *arete*, og ikke en «håndterlig» *arete*. *Fronesis* er en praktisk kunnskap som kan sondere

¹⁰⁸¹ Gadamer 2010, s. 325.

¹⁰⁸² Gadamer 2010, s. 30.

¹⁰⁸³ Gadamer 1981, s. 111.

mellom det passende og det ikke-passende, og forutsetter en moralsk holdning siden åndsvitenskapens gjenstand er menneskets moralske eksistens. Dette møtet rommer et etisk motiv og et formål å strekke seg mot slik at resultatet blir riktig. *Fronesis* må ha en retning og det vil si at den forutsetter en moralsk væren. Metoden for å kunne hankses med spørsmål i forhold til praktisk handling er grunnleggende forskjellig fra den praktiske dømmekraften selv.

Spørsmålet om «det praktiske» har ingen universelle standarder som kan føre begrepet inn i de riktige praktiske sporene. Det kan finnes ulike forståelser om «det praktiske», forskjellige meninger om dømmekraften som refleksjon og som praktisk. I følge Aristoteles er den praktiske dømmekraften en praktisk kunnskap «[...] *sympathetic judgement is judgement which discriminates what is equitable. [...] the right discrimination of the equitable*»¹⁰⁸⁴. Den praktiske dømmekraften er en spesiell form for takt og en sans for det passende.

Lotte Alsterdal (2002) og Elliot W. Eisner (2005) drøfter møtepunkter mellom *episteme*, *techne* og *fronesis*. Dette møtepunktet er utgangspunkt for praktisk kunnskap og Eisners begrep «connoisseurship»¹⁰⁸⁵. *Fronesis* ivaretar takt i møtepunktets perspektiver.

Alsterdal (2002) forstår den praktiske kunnskapen med utgangspunkt i Aristoteles' diskusjoner av *fronesis*. *Fronesis* eller den praktiske klokskapens mål retter seg mot riktige handlinger, og det foreligger en spenning mellom de forutsetningene denne kunnskapen har i forhold til vitenskapelig kunnskap. *Fronesis* er praktisk klokskap. Det å være en *fronimos* er å være et klokt menneske som betyr å kunne oppnå en sammensmelting av allmenn moralsk *arete* og evne til dømmekraft i hvert enkelt tilfelle. *Fronesis* berører områder som er usikre, det vil si at som mennesker er vi usikre i den forstand at omstendighetene forandrer seg og vi må forholde oss til forandringer på mange ulike måter. Hva som kan være en god handling i slike spørsmål kan ikke bevises på forhånd. Det viktigste for den praktisk kloke er å overveie godt, i stedet for å bevise noe ved hjelp av kategoriene sant og usant. Alsterdal hevder at det kan være bra å anvende prinsipper forutsatt at disse prinsippene anvendes klokt. Dette kan bety at *fronesis* sørger for at *episteme* anvendes på en klok måte. Derfor må hver regel og teknikk underordnes personlig omdømme. På denne måten rangerer kunnskapsformen *fronesis* over *episteme* og *techne*. *Fronesis* gjør det mulig å finne møtepunkter mellom

¹⁰⁸⁴ NE 1143a 20-23.

¹⁰⁸⁵ Eisner 2005.

episteme, techne og fronesis. I følge Alsterdal blir praktisk kunnskap til i dette møtepunktet. Spørsmålet er hva som kan veie tyngst når det er fakta og de målbare resultatene som har verdi.

Praktisk kunnskap hviler på det regelmessige som er konstituerende for en praksis, men som ikke kan formuleres bestemt i språklig form. Dette kan være det typiske vi gjør eller bestemte måter å gjøre ting på som dannes ved hjelp av eksempler og erfaringer. Erfaringene tolkes ikke bokstavelig, men åpent og analogt. Det handler om å lære seg hvordan en situasjon kan forstås, det å kunne skille ut likheter og det som kan være annerledes. Følge Alsterdal har praktisk kunnskap mange likheter med Schöns refleksjon-i-handling og Ryles perspektiver på det å vite hvordan gjøre noe gjennom handling. Praktisk kunnskap kan danne grunnlaget for improvisatoriske innslag, og det å kunne håndtere situasjoner som kan være problematiske og uforutsigbare på nye og uventede måter.

Praktisk kunnskap kan bli forstått som en ekspertise og innebærer det å være dyktig på å prøve seg fram til gangbare handlingsveier, rådføre seg, stille spørsmål ved egne beslutninger og reflektere i vanskelige situasjoner. Det er ofte slik at forståelsen blir til gjennom det å gjøre erfaringer som ikke kan eller må forklares. Ekspertens dyktighet består i en evne til det å undersøke og undre seg, i motsetning til det å vite bestemt hvordan det ligger an med saker og ting.

I min tid ved Centrum för praktisk kunnskap ved Södertörn universitet høsten 2014 drøftet jeg forholdet mellom *techne, episteme og fronesis*. I en samtale diskuterte jeg lærerens praktiske kunnskap som dannet utgangspunkt for refleksjoner om lærerens tenkning omkring sin praktiske kunnskap og lærerens refleksjoner over sin lærerrolle: «*Læreren funderer over hvordan han eller hun skal greie å få til det å undervise på en slik måte at elevene forstår det de skal lære og ikke bare lære seg setninger i et kunnskapsinnhold utenat. Å ta til seg informasjon for å lære seg dette utenat er tilstrekkelig i en tid hvor kun de målbare resultatene er verdifulle. Men er det en slik praksis pedagogene er utdannet til å praktisere?*» Den praktiske kunnskapen er en kunnskap som er forskjellig fra den vitenskapelige kunnskapen. Men det betyr ikke at praktisk kunnskap er helt blottet for vitenskapelig kunnskap. Den praktiske kunnskapen er en form for forståelse som ikke er vitenskapelig bestemt, men som kan gjøre det vitenskapelige mulig innenfor en praksis. Er

det denne tilnærmingen til pedagogisk praksis som skal danne kjernepunktet i lærerens praktiske kunnskap? Pedagogisk praksis dreier seg ikke bare om det å lære seg innholdet i et fag utenat. Det er ofte slik at det handler om å forstå sammenhenger, og det å forstå sammenhenger er det ikke mulig å pugge seg til. Det å kunne noe på rams er ikke det samme som forståelse. Forståelsen kommer som regel litt etterpå. Vurdering av elevens kompetanse som tar utgangspunkt i resultater viser ikke hva eleven forstår. Det sentrale i dette bildet er at læreren selv kan overveie om det skal gjennomføres en prøve, og hva slags prøve som egner seg best.

Samtalen dreide inn på at lærere må utvikle en genuin interesse for det de holder på med. Ikke bare for det enkelte faget som sådan, men kanskje framfor alt forståelsen av sin egen praktiske kunnskap. Lærerens praktiske kunnskap er ikke fastlåst til bestemte proposisjoner. Kunnskapen er dannet av læreren selv i sin daglige praksis. Utdanningen er viktig for lærerens praktiske kunnskap. Gjennom utdanningen dannes læreren til det å kunne utføre pedagogisk praksis i skolen. Men dette er ikke tilstrekkelig. En lærer beveger seg ikke innenfor et nøytralt felt hvor læreren får tildelt roller som det er mulig å forholde seg til på en utvendig måte. Læreren er hele tiden i en kontinuerlig avveining mellom det spesifikke og det universelle, mellom den enkelte elev og læreplan, mellom sin praktiske kunnskap og utdanningen. Læreren stiller spørsmål ved sin intuitive handling og den magesfølelsen han eller hun kan ha i en situasjon. En intuitiv handling gjør det vanskeligere å gi klare argument for hvorfor.

“*Educational connoisseurship*”¹⁰⁸⁶

Elliot W. Eisner drøfter begrepet «*educational connoisseurship*»¹⁰⁸⁷ i boken *Reimagining Schools* (2005). «Connoisseurship» [...] *is refining the levels of apprehension of the qualities that pervade classrooms. To be a connoisseur [...] is to be informed about their qualities; it means being able to discriminate the subtleties among types [...] by drawing upon a gustatory, visual, and kinesthetic memory against which the particulars of the present may be placed for purposes of comparison and contrast*¹⁰⁸⁸. «Connoisseurship» kan være en form for skjønn, og det å kunne skille ut og sammenligne. Aristoteles diskuterer smak som en

¹⁰⁸⁶ Eisner 2005 s. 37.

¹⁰⁸⁷ Eisner 2005 s. 37.

¹⁰⁸⁸ Eisner 2005, s. 40.

egen sans som kan skille ut en mellomposisjon for eksempel «temperance» i forhold til kontrastene ekstrem og ikke-ekstrem. Det er en stor forskjell mellom «[...] *a certain gourmand prayed that his throat might be longer than a crane's, implying that it was the contact that he took pleasure in*»¹⁰⁸⁹, som en smak som begrenser seg til ganens nytelse, og en smak «[...] *in a moderate degree and not more than he should, [...] but the things that, being pleasant, make for health or good condition, he will desire moderately*»¹⁰⁹⁰. Smak eller «connoisseurship» som en form for skjønn eller takt kan forstås som «[...] *the appetitive element in a temperate man should harmonize with the rational principle*»¹⁰⁹¹, noe som kan bety at *fronesis* er en del av «connoisseurship» som refleksjon.

I følge Eisner dreier *fronesis* seg om klok og praktisk tenkning. *Fronesis* er deliberasjon i situasjoner som vi opplever som usikre og som er avhengig av praktisk dømmekraft og klokskap i møte med partikulære situasjoner som er i endring. «*Practical reasoning is deliberative, it takes into account local circumstances, [...] it is riddled with uncertainties, it depends upon judgement, profits from wisdom, addresses particulars, it deals with contingencies*»¹⁰⁹². Eisners forståelse av *fronesis* legger vekt på det partikulære og det foranderlige i forhold til erfaring og eksempler.

I forhold til Eisners forståelse av «connoisseurship» ligger det til grunn møtepunkter mellom *episteme*, *techne*, erfaring (*empeiria*) og *fronesis* som refleksjon mellom universell og partikulær kunnskap i forhold til lærerens praktiske kunnskap. På denne måten kan «connoisseurship» som praktisk kunnskap bli forstått som vurdering i forhold til hva som er passende i en situasjon. I følge Eisner kan en «connoisseur» «smake» seg fram til hva som kan være det riktige å gjøre i en situasjon på samme måte som når en vinkjenner kan skille ut de fineste nyansene og smaksforskjellene i en vin. En «connoisseur» er ikke opptatt av å forklare eller begrunne sin beslutning. Likevel kan det vise seg at «connoisseuren» kan gjøre de gode beslutningene med et blick for nye «smaker».

I følge Aristoteles må vi kanskje sette oss selv på spill, som en form for artisteri for å forstå hva som er passende i en partikulær situasjon. «*The magnificent man is like an artist; for he*

¹⁰⁸⁹ NE 1118a 35.

¹⁰⁹⁰ NE 1119a 15-20.

¹⁰⁹¹ NE 1119b 15-17.

¹⁰⁹² Eisner 2005, s. 193.

*can see what is fitting*¹⁰⁹³. Eisner drøfter sammenhengen mellom pedagogisk praksis og artisteri. Pedagogen er en kunstner. Denne kunstneren produserer ikke kunst som har opphav i en bestemt formel for hva som er kunst eller hva som er den riktige smaken. Det er en form for kvalitet som ikke kan observeres eller gjøres til objekt for randomiserte kontrollerte forsøk. Kjernen i «connoisseurs» artisteri er blikket for det unike i situasjonen, og intuisjonen for mellomposisjonen mellom det partikulære og det universelle.¹⁰⁹⁴ Denne mellomposisjonen er «det skjønne» i pedagogens artisteri, og karakteren i «det skjønne» er bestemt av det riktige i det passende. Hva er det pedagogen gjør som kan kvalifisere til betegnelsen artisteri? Eisner forteller om pedagogen som kan skille ut mange ulike nyanser i møtet med elever. En god pedagog må være i harmoni med en skoleklasse og kunne improvisere når noe uventet dukker opp. Det finnes ingen resept som kan forme lærerens artisteri. Det å sammenligne pedagogisk praksis med artisteri betyr ikke at læreren må bevege seg på en stram line for å kunne vite hva som er passende, men at pedagogens «connoisseurship» er en integrert del av situasjonen læreren befinner seg i.

I følge Steinsholt (1995) er det en ting som en lærer kan forvente seg, og det er det uventede.¹⁰⁹⁵ «En artistisk lærer kan ta en begivenhet som ikke er planlagt på direkten, og gjøre den til et lærerikt øyeblikk. [...] Undervisningens estetikk ligger i den erfaringen at jeg er i stand til å sette min egen signatur under mitt eget arbeid, se på det og si: Dette var et godt gjennomført arbeid»¹⁰⁹⁶. I dette ligger det alltid en dialog til grunn mellom læreren og en partikulær situasjon. «Connoisseurship» kan være en form for intuitiv kunnskap. Hva er intuitiv kunnskap? For Aristoteles var intuisjon en *nous*¹⁰⁹⁷, en innsikt som det ikke er like

¹⁰⁹³ NE 1122a 35.

¹⁰⁹⁴ I følge Aristoteles er det mange ting som er det beste i en mellomposisjon. «*Many things are best in the mean; I [Phocylides] desire to be of a middle condition in my city*» Pol. 1295b 34.

¹⁰⁹⁵ Det kan være forskjell mellom det vi ikke forventet og det som var uforutsett. Det uforutsette kan på en måte være forventet. Det forutsette kan på samme måte likevel bli noe vi ikke forventet.

¹⁰⁹⁶ Steinsholt 1995, s. 6. Fra foredraget *Læring gjennom intuisjon «Kunsten å tenke med baken»*

¹⁰⁹⁷ Nous er en form for persepsjon som kan skille ut det grunnleggende, det endelige og det ytterste, uten å begrunne hvorfor. Men nous er ikke en ren observasjon med synssansen. I følge Aristoteles er nous «intuitive reason [...] concerned with ultimates in both directions. [...] the intuitive reason involved in practical reasoning grasps the last and variable fact. For these variable facts are the startings-points for the apprehension of the end, since the universals are reached from the particulars; of these therefore we must have perception, and this perception is intuitive reason. [...] and people of practical wisdom [...] experience has given them an eye they see aright». NE 1143a 25, 1143b 1-6, b 13-14.

enkelt å kunne forklare eller begrunne hvorfor. Eisner hevder at et erfarent «blikk» kan være i bedre stand til å skille ut de fineste nyansene i en partikulær situasjon.¹⁰⁹⁸

Undervisning er i følge Eisner en håndverksmessig kraft som har opphav i det praktiske menneskelige livet. Undervisning har opphav i det greske begrepet *skhole*. *Paidagos* eller læreren hadde tid til refleksjon og *skhole* var tiden for den frie talen. *Skhole* var ikke et didaktisk prosjekt, og innholdet var ikke planlagt. Noe som åpnet for det uventede. *Skhole* er forskjellig fra *didaskaleion*¹⁰⁹⁹ som betyr instruksjon og undervisning.¹¹⁰⁰ *Skhole* er refleksjon, tenkning og dialog sammen med andre, oppdragelse og fritid som en integrert del i livet, og ikke adskilt fra det praktiske livet. *Skhole* var en del av fellesskapet i en *polis*. Eisners poeng er at livet i klasserommet ikke kan forklares med opphav i, eller bli kontrollert av teorier om atferd. Eisner kritiserer mekaniske rutiner, prosedyrer og generelle metoder som skal få lærere og elever til å fungere mer effektivt. I følge Steinsholt dreier Eisners perspektiver på undervisningens håndverksmessige kraft om å «[...] *bevege seg bort fra et vitenskapelig basert paradigme, og heller strekke seg mot et paradigme som legger mer vekt på individualitet, autonomi og personlig ansvar*»¹¹⁰¹.

«Educational *connoisseurship*»¹¹⁰² er en særlig følelse for det unike i en situasjon som «*connoisseuren*» er en del av. Pedagogisk «*connoisseurship*» er kanskje kjernen i pedagogisk

¹⁰⁹⁸ Eisner 2005, s. 37. I stedet for å vende blikket mot partikulære og unike hendelser, ble pedagogisk praksis innrammet av generelle vitenskapelige teorier. På et tidspunkt endret pedagogisk praksis karakter. Vitenskapen oppdaget en teori om læring som kunne erstatte intuisjon og pedagogisk «*connoisseurship*» med episteme og techne. Eisner hevder at «*That view was scientific in character. The task of educational research was to treat educational practice as a nomothetic activity, one controlled by laws rather than ideographic activity, one which was guided by the unique characteristics of particular situation*». Pedagogisk praksis skulle styres etter episteme, og det unike i en partikulær situasjon ble betraktet som hendelser som kunne stikke kjepper i hjulene for epistemens sannhet. Praksis fikk et teknisk preg med blikket festet på eidos, og deliberasjon i situasjonen ble kanskje unødvendig. De vitenskapelige og tekniske tilnærmingene til praksis førte til at pedagogisk praksis håndterte objekter, og underviste i et kunnskapsinnhold i stedet for å undervise elever. Testene ble målet som undervisningen rettet seg mot.

¹⁰⁹⁹ Pol. 1295b kan vise et eksempel på hva som skiller mellom *skhole* og *didaskaleion*. «*[...] for when they are boys, by reason of the luxury in which they are brought up, they never learn, even at school [didaskaleion] the habit of obedience*».

¹¹⁰⁰ I følge Eikeland er *didaskaleion* «*[...] the institutional settings for systematic deductive teaching and instruction*» (2008, s. 340).

¹¹⁰¹ Steinsholt 2014, s. 30.

¹¹⁰² Begrepet «*connoisseurship*» kan oversettes som kjenner, kunstsjønner, feinschmecker. En *connoisseur* kan være «*an expert judge in matters of taste*». En *connoisseur* betyr å være en skjønner. «*Connoisseurship*» er praktisk dømmekraft i en partikulær situasjon. Det motsatte av *connoisseur* er kanskje *ignoramus*, det vil si ikke-viten. Nå forholder det seg slik at ikke-viten også er det motsatte av *episteme*, og at viten er *episteme*. Men *connoisseur* er ikke en vitenskapelig kunnskap, men viten som praktisk kunnskap, og det motsatte av *ignoramus*.

praksis? Det å skjønne eller det å forstå kan ligge i sentrum for «connoisseurs» pedagogikk. På en annen side må «connoisseuren» møte nye smaker for å skjønne og nærmest smake seg fram til hva som er det riktige å gjøre. Smaken er ikke statisk og «connoisseurs» kunnskap er ikke uforanderlig. Eisner hevder at «connoisseurship» i pedagogisk praksis er kunsten å kunne skille ut det unike i det komplekse. «*Connoisseurship is an appreciative art [...] not necessarily a liking or preference for what one has encountered, but rather an awareness of its characteristics and qualities*»¹¹⁰³. I en situasjon hvor beslutningen skal fattes, vil tidligere erfaringer som for eksempel smaksminne, blande seg med den partikulære situasjonen. Det er en smaksdom.

Gadamer (2010) diskuterer begrepet smak og smaksdom. Smaksbegrepet var opprinnelig et moralsk begrep i kontrast til det at smaken var forbundet med fysiske attributter som fin gane og lang hals som kunne gjøre krav på det å besitte dømmekraft. I følge Gadamer er smaken en erkjennelsesmåte «*Smaken er dermed snarere en slags sans*»¹¹⁰⁴. Smaken er ikke privat, men en slags felles sans for en god smak. Det er vanskelig å beskrive smak eller å fortelle for en annen hva smak er. Å lære seg smak eller å etterligne smak kan være vanskelig. Det finnes ingen teorier eller målestokker for det å kunne skille god smak. På samme tid kan den gode smaken si noe sant, det vil si «*[...] sikker smak, en godkjenning og avvisning som hverken nøler eller skjeler til hva andre mener eller leter etter grunner*»¹¹⁰⁵. Smaken innebærer en avveining, og det å gjøre et valg mellom smak og ikke-smak (mangel på smak). «*God smak er en følsomhet som unngår det påfallende på en så naturlig måte at den som mangler smak, overhodet ikke forstår denne reaksjonen*»¹¹⁰⁶. Smak kan sammenlignes med Gadamers begrep om «det skjønne» som en mellom ting mellom det ekstreme og det ikke-ekstreme. Begrepet takt kan sammenlignes med smak. I følge Gadamer har takten har en funksjon i forhold til en felles sans. Takt er en form for holdning og forståelse for situasjoner. «*Med takt forstår vi en bestemt følsomhet og evne til å føle seg inn i situasjoner, en situasjonsbetinget atferd som vi ikke kan ha kunnskap om ut fra allmenne prinsipper. [...] vi kan forbigå noe på en taktfull måte*»¹¹⁰⁷. Takt er en form for dømmekraft, og smak er en sans som avveier og skiller ut med sikkerhet i forhold til det smakløse. Denne

¹¹⁰³ Eisner 2005, s. 49.

¹¹⁰⁴ Gadamer 2010, s. 63.

¹¹⁰⁵ Gadamer 2010, s. 62.

¹¹⁰⁶ Gadamer 2010, s. 63.

¹¹⁰⁷ Gadamer 2010, s. 42.

dømmekraften kan gi en riktig vurdering av et partikulært tilfelle med henblikk på det universelle. Det vil si om det er passende. Disse perspektivene har ikke opphav i en fast målestokk, men er gyldig i et fellesskap som kan bidra til å avdekke forskjeller innenfor en partikulær situasjon. En partikulær situasjon åpner opp for retninger mot det allmenne. Det som kan gjøre smak og takt til vitenskap må forstås ut fra tradisjonen fellessansen og ikke ut fra den moderne vitenskapens forestilling om metode.

Det praktiske i den praktiske kunnskapen er en form for takt. Takt er i følge Aristoteles en moralsk *arete*. *“To the middle state belongs also tact”*¹¹⁰⁸. I følge Gadamer kjennetegnes praktisk kunnskap av valg. *«Practice consists of choosing, of deciding for something and against something else, and in doing this a practical reflection is effective, which is itself dialectical in the highest measure»*¹¹⁰⁹. I motsetning til produksjon *«[...] die das fertige Stück als das Produkt einer Planung und eines Könnens versteht. Was dem Handwerker als Eidos vorschwebt, regelt den Produktionsgang. Das Eidos selber aber ist vom Zwecke des Gebrauches bestimmt, der von dem Werkstück gemacht werden soll»*¹¹¹⁰. Denne forskjellen er grunnleggende i forhold til begrepet «det praktiske» innenfor de aristoteliske kunnskapsformene hvor det i *Den Nikomakiske etikk* helt til slutt i bok VI eksplisitt gjøres rede for at praktisk dømmekraft ikke har opphav i vitenskapelige prinsipper.

8.2 Begrepet «det praktiske».

Avhandlingens siste kapitler vil i store trekk dreie seg om praktisk dømmekraft og lærerens praktiske kunnskap. Jeg forstår praktisk dømmekraft i sammenheng med lærerens praktiske kunnskap som grunnleggende i lærerens refleksjon over egne dannelsesprosesser. Lærerens dannelsesprosess er alltid allerede refleksjoner omkring hva som er det riktige å gjøre hvor *etos* er det grunnleggende omdreiningspunktet.

I forbindelse med drøftinger omkring lærerens praktiske dømmekraft har jeg stilt meg selv noen spørsmål om begrepet det praktiske. Det praktiske i forhold til dømmekraften er ikke alltid like enkelt å forstå. Det kan finnes ulike forståelser om det praktiske, og kanskje forskjellige meninger om dømmekraften. I følge Aristoteles dreier dømmekraften seg om at

¹¹⁰⁸ NE 1128a 18.

¹¹⁰⁹ Gadamer 1981, s. 81.

¹¹¹⁰ Gadamer 1993, s. 12.

«[...] *sympathetic judgement is judgement which discriminates what is equitable. [...] the right discrimination of the equitable*»¹¹¹¹. Den praktiske dømmekraften innebærer forståelse, intuisjon og praktisk klokskap. «Det praktiske» kan bli forstått som «det skjønne» som er en helt annen form for verdi enn den verdien som gullstandarden representerer.

I følge Gadamer (1981) er praktisk kunnskap en kunnskap som skiller seg fra produksjon. Det vil si at praksis i den praktiske kunnskapen ikke baserer seg på produksjon basert på kunnskap om det å vite hvordan. Praktisk kunnskap er en annen form for praksis enn *poiesis* «[...] *Practice means the actuation of life. [...] a life that is led in a certain way. [...] the kind a free man can engage in without disqualification*»¹¹¹². Kjernen i det Aristoteliske begrepet praksis er *prohairesis* “[...] *the order of preferences guiding one’s life conduct, whether it be pleasure [...] or knowledge*”¹¹¹³. Praktisk kunnskap dreier seg ikke om å lære seg en bestemt form for atferd. Praktisk kunnskap er ikke styrt av instinkter som finnes i menneskets natur. Den praktiske kunnskapen tilhører ikke området for matematikk og *fysis*, men *etos*. Hva slags kunnskap er praktisk kunnskap og praktisk dømmekraft? Dette spørsmålet har ligget i horisonten etter hvert som jeg har arbeidet meg inn i og forsøkt å forstå den Aristoteliske *fronesis*. Forståelsen har endret seg på den måten at jeg forstår *fronesis* på nye måter særlig i forhold til de samtale jeg hadde med lærere. Det som er nytt er at jeg forstår *fronesis* i forhold til at det kan finnes andre ord for denne kunnskapen i lærerens fortellinger. Jeg forstår likevel *fronesis* som det samme i forhold til forskjellen mellom *poiesis* og *praxis*, produksjon og handling. Det vil si at denne endringen innebærer at *fronesis* fremdeles er *fronesis* og ikke *techne*. Jeg forstår *fronesis* som en tenkning, og overveielser i det praktiske livet som innebærer valg. Den praktiske dømmekraften er sentral i den praktiske kunnskapen. Praktisk dømmekraft er kunnskap om det å forstå på nye måter, og som ikke dreier seg om kunnskap om det å vite hvordan man gjøre klokskap på en praktisk måte.

Det første jeg tenker på er at praktisk kunnskap ikke er en kunnskap som er slik den er, og som ikke kan være annerledes. Praktisk kunnskap er på en måte «fullstendig» alltid allerede i hver enkelt av oss og på samme tid kan vi forstå noe annerledes. Hvordan kan det være mulig at en kunnskap både kan være og ikke være, og noe som ikke er, men som likevel alltid allerede er fullstendig. Dette høres ut som en gåte. Den praktiske kunnskapen er hverken

¹¹¹¹ NE 1143a 20-23.

¹¹¹² Gadamer 1981, s. 90 og 91.

¹¹¹³ Gadamer 1981, s. 91.

gåtefull eller har kontakt med andre utenforliggende makter. Praktisk kunnskap er innenfor vår horisont som beveger seg samtidig med oss. Horisonten er i stadig endring i forhold til situasjonen som er ståstedet for vårt perspektiv. Horisonten er den ytterste grensen for det vi kan forstå, og ikke forstå. Horisonten er bestemt av forforståelse, erfaring og kunnskap, og rommer i hver enkelt situasjon den praktiske dømmekraften. Den praktiske dømmekraftens overveielser er i seg selv praktisk kunnskap. Når jeg skriver om praktisk kunnskap, praktisk dømmekraft, praktisk klokskap og *fronesis* i teksten min, må de forstås som det samme.

Tyngdepunktet i praktisk kunnskap er knyttet til livet og er en form for *bios* (liv). Kjernen i den praktiske kunnskapen er praktisk dømmekraft, praktisk klokskap og *fronesis*. Sentralt innenfor *fronesis* er det passende (*sophrosune*, «temperance»), forståelse (*sunesis*) og deliberasjon, overveielse og dømmekraft, rådføring med seg selv (*bouleusis*), og *prohairesis*. Alle disse formene for tenkning retter seg mot det samme målet og kan ikke eksistere uten moralsk *arete*, praktisk *nous* og *praxis*. Slik jeg forstår lærerens praktiske dømmekraft er dette en tenkning og en bestemt holdning til de valgene læreren står overfor og som læreren til enhver tid befinner seg i. Lærerens situasjon befinner seg på samme tid innenfor en horisont som har ulike perspektiv. Perspektivene innebærer muligheten for overveielse og valg gjennom lærerens egne dannelsesprosesser. Dannelsesprosessen er i seg selv refleksjoner uten en bestemt begynnelse og slutt. De går over i hverandre og endrer seg til nye forståelser samtidig med lærerens horisont. Innenfor denne horisonten er lærerens praktiske kunnskap i forandring og åpner for det å forstå noe på nye måter. Læreren stiller spørsmål. Hva slags kunnskap er det som kan gi retning til lærerens spørsmål?

Når noen spør meg om hva mitt doktorgradsprosjekt dreier seg om så sier jeg *fronesis* og den praktiske dømmekraften. For å gå nærmere inn på begrepene forsøker jeg å si noe om praktisk kunnskap. I sammenheng med ordet praktisk kunnskap kan jeg møte på spørsmål som egentlig sier noe om at spørsmålet allerede vet hva praktisk kunnskap er. Jeg kan nevne noen eksempler som går i retning av at det må være interessant å forske på det som lærere gjør i klasserommet, pedagogikk og sånn. Lærere bør lære seg hvordan de skal få elever til å lære, og hvordan de skal få elever til å sitte i ro. Dreier ikke lærerens praktiske kunnskap om det å vite hvordan gjøre klasseledelse og det som læreren gjør hver dag? Er ikke pedagogikk praktisk kunnskap? Jo. Pedagogikk er i utøvelsen praktisk på den måten at lærere gjør noe hver dag. Pedagogikk dreier seg også om valg. Valg som både lærere, elever og foreldre

befinner seg i. Praktisk kunnskap dreier seg om det læreren gjør, det vil si lærerens handlinger. Men ikke bare det. Praktisk kunnskap har sitt tyngdepunkt i lærerens refleksjoner over hva som gjøres og lærerens forståelse for hva som er det riktige å gjøre med utgangspunkt i *fronesis*, og ikke i *episteme* eller *techne*.

Det er mange ulike forestillinger om lærerens praktiske kunnskap. Lærerens praktiske kunnskap består ikke bare av *fronesis*, men er også en kombinasjon av utdanning og erfaring. Lærerens praktiske kunnskap er dannelsesprosesser som rommer både *episteme*, *techne* og *fronesis*. Læreryrket er en bestemt form for *bios* som innebærer at det kan være muligheter for møtepunkter mellom disse kunnskapsformene som retningsgivende for denne formen for *bios*. Det er slik at praktisk kunnskap ikke kan observeres utenfra som bestemte former for atferd, men det er likevel en kunnskap. Aristoteles diskuterer forholdet mellom *arete* og teoretisk kunnskap i forhold til det vi ikke kan se. "*By human virtue we mean not that of the body but that of the soul; and happiness also we call an activity of soul. But if this is so, clearly the student of politics must know somehow the facts about the soul, as the man who is to heal the eyes or the body as a whole must know about the eyes or the body*"¹¹¹⁴.

Læreren har kunnskap om faget og må vite noe om læring i forhold til elevens læring for at eleven skal lære noe, selv om læring som prosess er usynlig. Men på samme tid kan læring innebære «[...] *happiness* [...] *an activity of soul*». Læring og det å forstå noe på nye måter er ikke først og fremst noe som man kan «tvinge» inn i lærere og elever, og glede er ikke noe som kan produseres. Læring eller det som er lært er i den forstand «[...] *complete at any and every time. [...] for that which takes place in a moment is a whole*»¹¹¹⁵. Kanskje er det denne avveiningen som er lærerens perspektiv på praktisk dømmekraft? Praktisk dømmekraft er ikke et praktisk spørsmål om hvordan gjøre noe, men først og fremst et spørsmål om hva som må gjøres.

Aristoteles forsøkte å beskrive *fronesis* ved å knytte *fronesis* til Perikles som et eksempel på «temperance» og *sophrosune*. Aristoteles la vekt på at *fronesis* ikke kan læres som teoretisk kunnskap, men ved å delta i overveielser sammen med andre om hva som kan være det beste eller det gode i livet generelt. På denne måten kan *fronesis* være en felles kunnskap eller kunnskap som kjennetegner et felleskap. Jeg kan ikke vite noe sikkert om at jeg forstår

¹¹¹⁴ NE 1102a 15-19.

¹¹¹⁵ NE 1174b 5-10.

fronesis på samme måte som Aristoteles. Det er tilstrekkelig at jeg forstår annerledes hvis jeg i det hele tatt forstår. Kunnskapen *fronesis* unndrar seg ethvert forsøk på det å bli festet til bestemte definisjoner og framstillingsmåter. Praktisk dømmekraft lar seg ikke så lett festes til spesifikke vitenskapelige begreper utenom Aristoteles' *fronesis*.

En del av mitt prosjekt består av samtaler med lærere hvor temaet er praktisk dømmekraft. Gjennom min forforståelse forstod jeg at jeg stilte lærerne som jeg snakket med et spørsmål som det kunne være vanskelig å finne ord for som kunne være dekkende for praktisk dømmekraft. Jeg tenkte at de lærerne som ville være med i samtaler om praktisk dømmekraft var en gruppe lærere med mye mot, og som på samme tid forsto at det er mulig å prøve noe de ikke har prøvd tidligere. Vi skulle snakke sammen om lærerens praktiske dømmekraft. Hvordan ville dette fortone seg? Siden praktisk kunnskap kan forstås på mange forskjellige måter var det nærliggende for meg å diskutere den praktiske dømmekraften fra ulike perspektiv.

Techne og *fronesis* er former for «praktisk» kunnskap i den forstand at det er noe som gjøres gjennom det at mennesket har en funksjon i forhold til handling eller i forhold til produksjon. Forholdet mellom mål og middel utgjør en stor forskjell, enten i form av at mål og middel opererer hver for seg uavhengig av hverandre, eller at mål og middel ikke kan deles opp i forhold til handlingens mål. Denne forskjellen er ikke to sider av samme sak selv om både *techne* og *fronesis* er «praktiske» i den forstand at menneskets rasjonelle tenkning i disse kunnskapsformene kan skape noe nytt eller forstå noe på nye måter. Dette perspektivet var sentralt for Aristoteles i forhold til kunnskapsformenes foranderlighet i motsetning til *episteme*. Det å kunne skape og det å forstå noe nytt som ennå ikke er, har opphav i håndverkerens rasjonelle tenkning og improvisasjon, og opphav i menneskets overveielser i *praxis* rettet mot de tingene som er gode eller ikke-gode for menneskene. På denne måten er kunnskapen foranderlig, og den endrer seg i forhold til at vi forstår annerledes. Det foranderlige er sentralt i praktisk kunnskap på den måten at praktikerens tenkning i forhold til et arbeid kan skape noe som er annerledes, og gjøres på nye og andre måter for å kunne produsere et bestemt produkt. Tenkningen i *fronesis* er ikke slik at det skapes noe nytt som ennå ikke er, for vi er alltid allerede fullstendig. Vi blir ikke annerledes i den forstand at vi blir nye i form av for eksempel en Bli-ny behandling. Men det at vi forstår annerledes kan gjøre noe med oss, men vi er ikke produkter av den grunn. Det praktiske i *fronesis* har et annet

mål enn *techne*. Dette målet har menneskets dannelsesprosesser som omdreiningspunkt. *Fronesis* stiller spørsmålet om hva det er som må gjøres og *techne* stiller spørsmålet om hvordan noe må gjøres.

Techne har forandret seg og *techne* i vår tid er forskjellig fra antikkens *techne* som la vekt på praktikerens egen tenkning omkring det å skape noe nytt, og årsakene til det som kunne gjøres annerledes hadde opphav i praktikerens rasjonelle tenkning og ikke i produktet. Nåtidens *techne* er kanskje på en måte ferdig ut-tenkt ved at *episteme* allerede har tenkt ut hvordan en *techne* skal fungere for å oppnå bestemte mål. Sammenslåingen av *episteme* og *techne* har ført til at *techne* mer og mer har blitt omformet til uforanderlig praktisk kunnskap. Praktikerer anvender *techne* og praksisen er kopier av det som ikke kan gjøres på andre måter. *Techne* rammes inn av bestemte måter å gjøre ting på, som begrenser muligheten for det å kunne gjøre noe på en annen måte. Praktikerer administrerer en metode som blir valgt ut, og som ikke har opphav i praktikerens rasjonelle tenkning. Praktikerer prøver ut metoden for å se om den virker. For eksempel så kan det finnes kunnskap om bestemte måter å reflektere på. Denne formen for refleksjon styrer refleksjonen inn mot et produkt, som er hele refleksjonens formål. Refleksjon, deliberasjon eller overveielser er spesifikt for menneskets *logos* og det å kunne tenke selv og forstå ting på nye måter. Men denne forståelsen av refleksjon har ikke opphav i *episteme*. Den har opphav i menneskets rasjonelle tenkning. Er det behov for en teori som kan fortelle oss hva som er den sanne og berettigede troen om refleksjon før vi kan reflektere? Er ikke det å tenke, det å «stoppe» opp og tenke selv, og det å stille spørsmål, noe som ligger mennesket nærmest? Vi tenker hele tiden, til og med i sovende tilstand skal vi tro forskere som forsker på søvn. Skulle tro vi var knakende gode til å tenke allerede når treåringen til stadighet stiller spørsmål om det ene og det andre, og prøver ut ulike egenkomponerte betraktninger om livet.

En vitenskapelig begrunnet refleksjon stålsettes innenfor en prosedyre som ikke har rom for at praktikerer kan stoppe opp og dvele ved ulike spørsmål om hva dette skal virke for, og om noe kan gjøres annerledes. Innenfor rammene av dette nye bildet av *techne* befinner det seg en annen form for rasjonalitet som kun dreier seg om det å velge den riktige metoden for nå et bestemt mål, som i følge Gadamer kalles for teknikk «[...] *was wir auf allen*

Lebensgebieten Technik nennen»¹¹¹⁶, og det rasjonelle aspektet dreier seg om det å velge ut og beherske teknikkene. Det er forskjell mellom praktisk kunnskap og teknisk kunnskap, og mellom praksis og teknikk. Teknikkene er en kunnskap vi må lære oss på den måten at vi kopierer prosedyrene. Vi stiller oss utenfor teknikken, og den er noe som kan brukes og legges bort når vi ikke har bruk for den. Praktikerer er ikke teknikken, men teknikken er avhengig av praktikerer og et materiale for å kunne fungere, og praktikerer er avhengig av teknikken for å få materialet til å fungere. Men for å få teknikken til å fungere må praktikerer adlyde teknikken, og ikke improvisere med materialet. Dette kan være en sammenheng som er snudd litt på hodet gjennom historiens løp. Aristoteles diskuterer i *Den Nikomakiske etikk* en ikke-rasjonell del i mennesket som kan være både ikke-rasjonell og rasjonell. Den ikke-rasjonelle delen er for eksempel vilje eller det å ville, det å håpe og det å ønske. Det forholder seg slik at et ikke-rasjonelt ønske kan bli rasjonelt gjennom det å lytte til og ta i mot råd fra det rasjonelle prinsippet *fronesis*.¹¹¹⁷ *Arete* som en generell «kvalitet» i sammenheng mellom form og funksjon, enten i forhold til kunnskap eller menneske, er også to-delt, i form av intellektuell *arete* og moralsk *arete*. Innenfor et moderne bilde på rasjonalitet så kan det se ut som at teknikkene har endt opp som eier av det rasjonelle elementet, og at praktikerer (eller mennesket) er det ikke-rasjonelle. Menneskets funksjon forstått på denne måten er bestemt av et ikke-rasjonelt prinsipp. På denne måten søker praktikerer råd hos teknikkens rasjonalitet og har en tendens til å adlyde teknikkens rasjonalitet på samme måte som man i følge Aristoteles adlyder sin far, eller andre sterke føringer.

Enten er handlingen et mål i seg selv, eller så er produktet et mål. Middel kan på den ene siden være vår forståelse slik den trer fram fra en forgrunn i situasjonens bakgrunn, og på den andre siden et redskap eller en metode som vi velger. En praktiker utfører en bestemt praksis, og praktikerer gjør noe for å oppnå et mål. Innenfor en praksis kan det finnes ulike metoder å gjøre ting på. Noen metoder er innlemmet i en tradisjon, og andre metoder er moderne. Det kan være forskjell mellom praktisk kunnskap og praksis. Å være en praktiker kan forbindes med det å utføre eller gjøre praktiske aktiviteter. Det praktiske dreier seg ikke først og fremst om praktikerens praksis. Begrepet om den praktiske kunnskapen kan være

¹¹¹⁶ Gadamer 1993, s. 167.

¹¹¹⁷ NE 1103b 1-3. "That the irrational element is in some sense persuaded by a rational principle is indicated also by giving of advice. [...] having a tendency to obey as one does one's father".

vanskelig å få et grep på for den kan ikke gripes gjennom en vitenskapelig prosedyre. Det praktiske er det som ligger mennesket nærmest. Vi er alle praktikere og vi gjør noe hele tiden. Det praktiske kan knyttes til både kroppslige bevegelser, ferdigheter, overveielser og tenkning. Det er mulig både å kunne se og ikke se det praktiske. Den praktiske kunnskapen kan være mulig å vite og samtidig ikke-vite, og forståelse er et resultat av det å vite og det å ikke vite på den måten at vi forstår annerledes. Forforståelse møter det vi ikke helt forstår, og det vi ikke først forstår i forhold til en situasjon, blir som et resultat av vår kunnskap og den situasjonen vi befinner oss i, forståelse.

I samtaler med meg selv som lærer omkring spørsmålet om det praktiske har jeg noen betraktninger. Det er mulig å forklare en praksis og det kan være mulig å begrunne det praktiske som gjøres. Det praktiske i en praksis kan bestå av ferdigheter som hører sammen med en yrkespraksis i form av måter å gjøre arbeid på. Pedagogisk praksis er lærerens praksis, og de handlingene en lærer utfører for å oppnå mål i læreplan, rettet mot et samfunnsoppdrag. Pedagogisk praksis er kunnskap om praksis som gjøres på en pedagogisk måte, det vil si at pedagogisk praksis i mange tilfeller er en kunnen, en *techne*. Pedagogikk er praktisk i møte med eleven. Pedagogikk er i så måte en relasjon til noe. Pedagogikk (*episteme*) i seg selv beveger ingenting, og pedagogikk som *techne* uten et materiale og en praktiker gir ingen mening. Pedagogens praktiske kunnskap er ikke en praksis i den forstand. Kanskje det ikke finnes en egen praktisk kunnskap for læreren? Pedagogikk er praktisk. Praktisk kunnskap er en kunnskap som alle mennesker befinner seg i. Lærerens praktiske kunnskap i form av den praktiske dømmekraften er spesifikt rettet mot de valgene som en lærer til daglig gjør, og de spørsmålene som stilles læreren i møte med en partikulær situasjon og som er et resultat av denne situasjonen. På denne måten kommer den praktiske kunnskapen til uttrykk som lærerens praktiske dømmekraft. Denne utlegningen er noe som skjer når vi forstår. Når jeg forstår noe, for eksempel en tekst eller en lærers mening om praktisk dømmekraft, så må jeg anvende teksten på meg selv. I følge Gadamer (2010) dreier dette seg om «[...] *anvendelsens problem, som er nedlagt i enhver forståelse*»¹¹¹⁸. Hvordan kan jeg forstå anvendelse i en partikulær pedagogisk situasjon? Hvem er fortolkeren i den hermeneutiske prosessen mellom anvendelse, forståelse og utlegning? Fortolkeren skal utlegge Orakelets språk slik at språket blir forståelig i

¹¹¹⁸ Gadamer 2010, s. 345.

anvendelsen, og «[...] *anvendelsen er en like integrert bestanddel i den hermeneutiske prosessen som forståelsen og utlegningen*»¹¹¹⁹. Vitenskapelig kunnskap om for eksempel viten om hva som virker og ikke virker i utdanning kan kanskje bli forstått som Orakelets språk i noen sammenhenger. Orakelets språk har sitt opphav i fortolkning av den guddommelige viljen hvor fortolkeren kan utlegge orakelets språk slik at språket blir forståelig gjennom anvendelsen. Forståelsen som trer fram i en partikulær situasjon kan være fortolkerens utlegning av orakelets universelle språk om viten om hva som virker i utdanning. I denne sammenhengen viser forståelsen seg som et observerbart og lagringsvillig produkt. *Episteme* har lagt forståelsen i munnen på praktikerens. Kan forståelsen være *techne*, det vil si det å vite hvordan og det å vite at?

Det å utlegge orakelets språk består ikke bare av at fortolkeren gjengir utsagnet mellom forhandlingspartnerne. I sin hermeneutikk er Gadamer opptatt av at «[...] *fortolkeren derimot må gjøre forhandlingspartnerens mening gjeldende slik han mener det er påkrevd ut fra den ekte samtalsituasjon hvor han alene befinner seg i kraft av å kjenne begge forhandlingspråkene*»¹¹²⁰. Læreren er en fortolker som kjenner mange språk innenfor både *episteme*, *techne* og den praktiske dømmekraften. Men det er forskjell på språkene. Språket om *episteme* og *techne* kan lett gjengis og trenger kanskje ikke fortolkning. Det er et språk læreren kan forholde seg til. Men dette språket kan glemmes. Språket om *fronesis* er så rikt og samtidig blottet for vitenskapelige vendinger, og et språk som ikke kan glemmes. Språket om *fronesis* er ikke et språk som vi kan forholde oss til. Språket om *fronesis* tilhører hverdagen og den praktiske kunnskapen. Den praktiske kunnskapen framstår ikke som et design satt sammen av ulike budskap fra orakelet, og det å anvende dette designet uten å være en genuin forhandlingspart. *Fronesis* i *Den Nikomakiske etikk* kan for eksempel være en form for lovttekst. Det foreligger en spenning mellom *fronesis* og fortolker når anvendelsen av *fronesis* trer fram i en partikulær situasjon. På denne måten konkretiseres *fronesis* i utlegningen. Ikke ved at *fronesis* mister sin stemme, men derimot at denne stemmen gjør det mulig å fatte en beslutning som åpner for situasjonens stemme. Jeg kan forstå *fronesis* på en ny måte. Men kan det finnes grenser for nye forståelser?

¹¹¹⁹ Gadamer 2010, s. 347.

¹¹²⁰ Gadamer 2010, s. 347.

Tolkningene av *fronesis* er en virkningshistorisk prosess. I følge Gadamer (2010) kan begrepet *praxis* forstås som en uendelig prosess. Det oppstår nye forståelser som på samme tid går nye veier. «Tidsavstanden, som står for denne filtreringen, er ingen endelig størrelse, men befinner seg i en stadig bevegelse og utvidelse. [...] Tidsavstanden utsletter ikke bare de vesentlig partikulære fordommene, men fremhever også de fordommene som leder en sann forståelse»¹¹²¹. Tidsavstanden gjør det mulig å skille mellom «sanne» og «falske» fordommer, noe som også kan skille mellom forståelse og misforståelse. I møtet med overleveringen av *fronesis* er det noe som skjer, og dette møtet gjør at fordommene trer tydeligere fram i forhold til den aristoteliske *fronesis*. Forståelsen i dette møtet må være annerledes, noe som innebærer at fordommene danner utgangspunkt for spørsmålene. Den måten jeg forstår *fronesis* på i forhold til lærersamtalene er en virkningshistorisk prosess. I denne situasjonen bringes begrepet situasjon inn i forståelsen. Den hermeneutiske situasjonen er ikke en situasjon som jeg blir stilt overfor, og som jeg kan gjøre noe med. Jeg må lytte til teksten noe som innebærer en bestemt holdning til overleveringen. Jeg ser ikke bort fra meg selv, likevel må jeg forstå den andre situasjonen ved å bringe meg selv inn i lærersamtale-situasjonen. En situasjon er et ståsted som danner utgangspunkt for horisonten. Ståstedet mitt er Aristoteles' etikk og meg selv, og dette ståstedet er et perspektiv i forhold til samtalene med lærerne. Jeg kan derfor ikke se alt fra samme ståsted, og dette begrenser de mulighetene som finnes for å kunne se. Horisont inngår i situasjonsbegrepet, og situasjonen utvider horisonten. På samme måte som at det universelle inngår i en partikulær situasjon, kan en partikulær situasjon utvide det universelle. Det dialektiske forholdet mellom horisont og situasjon, mellom det som er langt borte og det som er nært, er grunnleggende for spørsmålene som overleveringen stiller meg overfor, og som er situasjonen. Samtalene med lærerne er en partikulær situasjon og en situasjon som utvider horisonten i forhold til *fronesis* ved at den universelle *fronesis* inngår i denne partikulære situasjonen som en situasjon som utvider muligheten for å forstå *fronesis* på nye måter.

Den horisonten som Aristoteles beveget seg innenfor fra sitt ståsted åpnet opp for nye forståelser. Aristoteles diskuterer i *Den Nikomakiske etikk* hva som menes med Platons ide

¹¹²¹ Gadamer 2010, s. 337.

om det gode.¹¹²² Denne horisonten var kanskje noe som Aristoteles beveget seg i og som var en overlevering som Aristoteles forsto annerledes. Platons *episteme* om hva som er det gode ble forstått annerledes av Aristoteles, og det gode ble en sak mellom det universelle og det partikulære. *Fronesis* løste på denne måten opp i ideen om det gode ved at Aristoteles skilte mellom *fysis* og *etos* som to forskjellige vitenskaper, teoretisk og praktisk vitenskap. For Platon var *episteme*, *techne* og *praxis* den samme vitenskapen. Aristoteles forstod på en helt ny og annerledes måte ved at han gjorde ideen om det gode om til en praktisk kunnskap og dannet grunnlaget for to ulike epistemologiske retninger.

Begrepet det praktiske befinner seg i sentrum for kryssende demarkasjonslinjer. Grenseoppgangene går mellom det å vite at/hvorfor vi gjør noe, og det å vite hvordan gjøre noe, det vil si mellom *techne* og *poiesis*. Men ikke bare det. Grensen går også mellom *poiesis* og *praxis*, og mellom *techne* og *fronesis*. Det finnes ingen grenseoppgang mellom *praxis* og *fronesis*. Grenseoppgangen mellom *episteme* og *techne* er på vei til å viskes ut på den måten at det praktiske i *techne* har blitt omformet til det tekniske. Den samme utydeligheten finnes også mellom *techne* og *fronesis* ved at *fronesis* mer og mer går over til å dreie seg om teknikker, og ikke minst en kunnskap som blir lagt på vitenskapelig grunn for å kunne gjøre *fronesis* funksjonell i forhold til det å vite hvordan ta de riktige valgene. Denne funksjonelle varianten av *fronesis* skyver *praxis* ut av *fronesis* og bringer *fronesis* inn i det bildet som rammes inn av *episteme/techne*. Det er greit at *episteme* og *techne* kan være and og kanin i dette bildet, men *fronesis* kan ikke være en hybrid mellom and og kanin.

Praktisk kunnskap kan ha opphav i ulike former for kunnskap som skiller seg fra hverandre. Praktisk kunnskap om det å vite hvordan har opphav i *episteme* og *techne*, ved at disse formene for kunnskap legger grunnlaget for en bestemt praksis. På en annen side er den praktiske kunnskapen i seg selv praktisk dømmekraft og *fronesis*, en form for kunnskap som gjennom tenkning og forståelse ligger mennesket nærmest. Aristoteles hevder i etikken at «[...] *the function of man is an activity of soul which follows or implies a rational principle. [...] the function of man to be a certain kind of life, and this to be an activity or actions of the soul implying a rational principle, [...] in accordance of virtue*»¹¹²³. Det praktiske i *fronesis* dreier seg om menneskets liv. Det praktiske befinner seg innenfor valgene, og saker som

¹¹²² NE 1097a 8-11.

¹¹²³ NE 1098a 7-9.

stiller et spørsmål, som vi må overveie i sammenhengen mellom det som er i forgrunnen for vår forståelse og det partikulære i sak og situasjon. Det praktiske i *fronesis* er nært knyttet til *etos* innenfor denne sammenhengen. *Fronesis* er i denne forstand den praktiske kunnskapen, den praktiske dømmekraften og den praktiske klokskapen. Det er mulig å forstå Aristoteles på den måten at den praktiske dømmekraften i form av *etos* kan «øves» på. Det er oss selv som «øver» for å bli gode i møte med partikulære situasjoner sammen med andre. Vi «øver» oss ikke opp til å bli gode etter en ide om det gode som overfører prinsipper til *techne*. På denne måten settes den praktiske øvingen inn i et system som former oss etter en *eidos* med tanke på bestemte funksjoner. I stedet for å være prøvende følger vi en oppskrift. Oppskrifter viser til praktiske måter å gjøre noe på. Det praktiske er ofte knyttet til et materiale som det må gjøres noe med. *Poiesis* som kunnskap om det å vite hvordan er sentral i bearbeiding av materialer. Det praktiske i *praxis* er handling uten bearbeiding av et materiale.

Begrepet om det praktiske kan lede oss inn mot en forståelse av *fronesis* som en praktisk dømmekraft som blir gjort på en bestemt praktisk måte som vi kan lære oss for å kunne bruke i praktiske sammenhenger. *Fronesis* er ikke en praksis. *Fronesis* er ikke en kunnskap om en praksis for å kunne produsere noe, for eksempel en handling som kan passe inn i bestemte sammenhenger. Begrepet «praktisk måte» skiller seg ut, og «måte» kan sammenlignes med metode. Ved å tenke i form av «måter» kan *fronesis* bli forstått som en teori som kan utvikle metoder for det å vite hvordan produsere klokskap i praksis. Metoder for å produsere noe er styrt av *techne* og bestemt av en *eidos* som legger føringer for produktets form og funksjon.

Praktisk kunnskap er hverken teoretisk kunnskap, *techne* eller *poiesis*, men en unik form for kunnskap. «*It must arise from practice itself and, with all the typical generalizations that it brings to explicit consciousness, be related back to practice*»¹¹²⁴. *Techne* kan gang på gang bli skiftet ut, forandret på og tilpasset bestemte situasjoner. *Fronesis* kan ikke forandres på samme måte som *techne* er i forandring. *Fronesis* er ikke en kunnskap som kan distribueres inn i en partikulær situasjon som et etisk innslag for å pynte på en handling som *techne* tar hånd om. Forskjellen dreier seg kanskje om forståelse i den forstand at det er noe annet å forstå seg selv når man anvender en partikulær situasjon på seg selv, enn det er å forstå seg

¹¹²⁴ Gadamer 1981, s. 93.

på en *techne* som kan anvendes i en bestemt situasjon. Det å forstå seg selv er en kunnskap som alltid er på vei og man kan forstå på andre og nye måter. Denne forståelsen blir aldri fullstendig i form av å være en bestemt kunnskap, men den er alltid allerede fullstendig. *Techne* er fullstendig når den er lært som kunnskap og ferdighet, men *techne* kan brukes på forskjellige måter i forhold til produktet. Det er ikke meningen at *fronesis* kan brukes på ulike måter i den forstand å være en kunnskap om det å vite hvordan produsere noe bestemt.

Er pedagogikk en praksis i den forstand at pedagogikk er en kunnskap som ledsager retninger i livets praksis? Jeg har flere ganger snakket med lærere om forholdet mellom fritid og skole. Jeg har også selv reflektert over dette spørsmålet. Læreren mener at i fritiden ønsker de legge fra seg «læreren i seg» og det å være lærer på skolen. Læreren ønsker ikke å være lærer hjemme. Jeg tenker at kanskje lærerens mening om pedagogikk foregår som undervisning og ferdigheter knyttet til det å være lærer som en yrkespraksis i skolens lokaler. Hjemme i fritiden ønsker ikke læreren å bringe inn ulike undervisningsmetoder for å lære for eksempel nabo, mann og barn noe nytt. Ferdigheter kan man velge vekk i bestemte sammenhenger, men den praktiske kunnskapen kan man ikke definere seg bort fra og legge på hylla i helgen og pakke i sekken mandag morgen. Den er sammensveiset med oss som mennesker. I følge Aristoteles er praktisk dømmekraft (praktisk kunnskap) en kunnskap som ikke kan glemmes.

Jeg har forsøkt å forstå den praktiske kunnskapen. Den praktiske kunnskapen er menneskets kunnskap om livet som alltid allerede er fullstendig og på samme tid bringes den fullstendige kunnskapen fram i møte med det som er annerledes og nytt for oss. Den praktiske kunnskapen blir ledsaget av *fronesis*, og tenkningen er praktisk omkring de spørsmålene som kjennetegnes av det å være i en situasjon hvor utsikten både er partikulær og universell. Dette perspektivet på handling innebærer valg. Praktisk kunnskap har opphav i livets praksis som i møte med det som er ukjent, nytt og kanskje ser umulig ut, fortsetter å være praktisk kunnskap, og *fronesis* er kunnskapen som gjennom deliberasjon anvender beslutningen om hva som er det riktige å gjøre som et mål i seg selv. Erfaring, som et møte med noe ukjent som gjør noe med oss, er sentralt i praktisk kunnskap. Praktisk kunnskap inneholder erfaringen som er vevd sammen med refleksjon og tenkning over egne (pedagogiske) beslutninger. Erfaringen er til stede i øyeblikket, uten at erfaringen er kalkulert med vil oppstå på forhånd, og kan ofte preges av det umiddelbare. Men ikke det uforutsette.

Forventningene ligger i forgrunnen, og vi kan se for oss hva som kan skje. Men vi kan ikke se for oss det uforutsette. Det uforutsette kommer i etterkant når forventningene eller forforståelsen ikke ble som vi trodde. Det uforutsette kan ikke planlegges. Erfaring er på denne måten en kunnskap som ikke kan kontrolleres på forhånd. På mange måter kan det være vanskelig å planlegge det umiddelbare og det uforutsette. Denne tekniske forståelsen av erfaring kan lett overført til en instrumentell norm, for eksempel hvis du ønsker å realisere b, så gjør a. Praktisk kunnskap henter ikke inn ekspertise fra *techne* og *episteme*. Praktisk kunnskap har ikke alltid det uforutsette som omdreiningspunkt, og ikke det ikke-planlagte. Men den praktiske kunnskapen kan være sentral innenfor det uforutsette og det planlagte når det planlagte må legges til side på grunn av at noe uforutsett skjer. I uforutsette situasjoner er *kairos* sentral i den praktiske kunnskapen når planen må forandres.

Det kan finnes ulike oppfatninger av mennesket. En teknisk forståelse av pedagogikk bygger på en mekanisk oppfatning av mennesket. Mennesket blir et objekt som kan studeres fra utsiden. Kun observerbare resultater kan legge grunnlaget for en sannhet som er gyldig og hvilke lover som kan gjelde for menneskets atferd. På denne måten er det mulig å finne midler for å påvirke mennesket i en bestemt retning og teknikker for det å vite hvordan gjøre noe. Lærerens rom og muligheter for det kunstneriske, takt og smak, overveielse og refleksjon over hva som er det riktige å gjøre kan nesten forsvinne til fordel for *episteme* og *techne*. Det som etter mitt syn kan danne gullstandard for lærerens praktiske kunnskap må ha rom for *fronesis*. Språk, teknikk, vitenskapelig kunnskap, randomiserte kontrollerte forsøk og testing kan bevise at en metode virker på den måten den er ment å virke i forhold til et bestemt mål. Men er handlinger mer sann av den grunn at de kan bevise virkninger på forhånd? Resultater som kan tallfestes kan bevises. Men kan praktisk dømmekraft overføres til et matematisk regnestykke eller en formel?

Dømmekraftens praktiske side er ikke bestemt av ferdigheter som vi kan praktisere for på den måten å kunne gi garantier for at en beslutning er fornuftig. Dømmekraften dreier seg ikke om en ekspertise om det å kunne tenke rasjonelt. Det praktiske i dømmekraften kan ikke bli forstått som det å produsere et tiltak ved å følge en modell med utgangspunkt i *episteme*. Det praktiske i praktisk dømmekraft har et annet utgangspunkt som skiller seg fra metodisk ekspertise. Det å øve på evne til dømmekraft produserer et produkt som er

bestemt av en metode. Dømmekraftens rasjonalitet bestemmes av produktet, og kan på en måte bli skrudd sammen av tekniske ferdigheter. I forhold til for eksempel en refleksjonsmodell blir det lagt stor vekt på dømmekraftens *techné* ved at dømmekraft krever en bestemt form for ekspertise i det å praktisere dømmekraft, og samtidig være i besittelse av nødvendig informasjon i forhold til en sak. I sammenhengen mellom *episteme* og *techné* spiller redskapet en stor rolle i det å kunne forme materialet til et bestemt produkt, og informasjonen kan forstås som et materiale som det arbeides med. Informasjonen har opphav i en partikulær situasjon. I følge Aristoteles forholder det seg slik at overveielse i en partikulær situasjon ikke kan skilles fra situasjonen, men er et resultat av denne situasjonen. Overveielser i *fronesis* dreier seg ikke om et praktisk spørsmål om det å vite hvordan gjøre noe i en situasjon.

9.0 Lærer-samtalene

Innledning til samtalene med lærerne.

På en måte har jeg gjennom mine beskrivelser av *fronesis* skapt en distanse til *fronesis* som er en genuin praktisk kunnskap som ikke kan skilles fra situasjonen jeg befinner meg i. Det som kan være til hjelp i denne situasjonen er min egen erfaring som lærer og at jeg gjennom min praktiske dømmekraft kan forsøke å forstå *fronesis* på nye måter. Et nødvendig spørsmål som følger den teoretiske delen er Hvordan jeg forstår *fronesis* i forhold til samtalene med lærerne. Hva er det som gjør det mulig for meg at noe framtrer som sant? Hva er det som kommer til syne, og på hvilken måte kommer *fronesis* til syne? Hva er det som særpreger det «praktiske» språket om *fronesis*?

I innledningen til lærer-samtalene og i metode-diskusjon diskuterer jeg ulike perspektiver på lærer-samtalene. Et perspektiv knytter seg til at jeg selv hadde vært lærer noe som i utgangspunktet kunne gjøre forståelse vanskelig i forhold til det å lytte til lærerens fortellinger. Med friskt mot dro jeg av gårde til et møte som jeg ikke visste på forhånd hva ville ende opp i, og med en liten anelse om at det uventede kunne skje.

En høstdag var jeg på vei for å møte lærere som arbeidet i grunnskolen. Meningen med møtene var at jeg ønsket å samtale med lærerne om lærerens praktiske kunnskap. Kanskje var praktisk dømmekraft ukjent som begrep, men som kunne kjennes igjen i begrepet

praktisk kunnskap? Kanskje det kunne vise seg at lærerne hadde ulike meninger om praktisk kunnskap. Jeg har selv arbeidet som lærer i grunnskolens småskoletrinn. Læreryrket var kjent for meg og de sangene som ble sunget om skolen hadde fremdeles et refreng som jeg ikke hadde glemt. Jeg hadde min forståelse av praktisk kunnskap som etter å ha lest *Den Nikomakiske etikk* har utvidet min forståelse av praktisk kunnskap, både som begrep og som praktisk vitenskap. Jeg forstod mer og mer hva jeg hadde holdt på med og ikke holdt på med i skolen. Dette var en hendelse for meg som egentlig har begynt hele tiden. Men kanskje den erfaringen fra den tiden jeg arbeidet med masteroppgaven om Aristoteles' etikk gjorde noe med meg. Denne erfaringen utvider seg stadig i form av ulike møter med tekster som jeg arbeider med i mitt doktorgradsprosjekt som har sitt omdreiningspunkt om lærerens praktiske dømmekraft. Jeg har gjort meg noen tanker om dette arbeidet, og de spørsmålene som kommer fram gjennom de tekstene jeg har forsøkt å forstå. Jeg har blant annet gjort et stort nummer av den teoretiske delen i prosjektet mitt. Var dette nødvendig? Samtalene med lærerne har likevel ligget i horisonten under hele prosessen. Jeg har stilt meg selv spørsmål om min kunnskap om det å være lærer har begynt å tåkelegges av den grunn at det er lenge siden jeg har vært lærer. Det vil si at det er en tidsavstand i forhold til praksis, og om dette kan være grunnen til at jeg har vært nedsunken i den praktiske vitenskapen og at disse spørsmålene har ligget nærmest. Jeg forstår at for å kunne bevege meg inn i lærerens praktiske kunnskap har det vært nødvendig med begge disse perspektivene på den måten at jeg har tilnærmet meg temaet både fra min egen praktiske kunnskap og erfaring som lærer, og teoretiske perspektiver på praktisk kunnskap. I tiden med lærer-samtaler forstod jeg at det er noen sider ved læreryrket og pedagogisk praksis som har endret seg. Blant annet legges det stor vekt på ulike målinger og resultater som et svar på kvalitet i skolen. Kvalitetsbegrepet knyttes ikke direkte til den praktiske kunnskapen. Kvalitet dreier seg kanskje mer om det å finne ut av hvilke metoder man skal bruke for å få en praksis til å virke på en slik måte at denne virkningen viser seg fysisk i form av bestemte ferdigheter og resultater.

Jeg tenkte at det kanskje ikke kunne være så enkelt å snakke om praktisk kunnskap. Praktisk kunnskap er så mye og hva skulle vi begynne med? Praktisk kunnskap har ikke et fast tilholdssted og ikke en bestemt begynnelse. Den er til stede i situasjoner. Den befinner seg i overveielser og i valget. Det å kunne si noe bestemt om praktisk kunnskap kan by på

utfordringer i den forstand at det kan være vanskelig å finne alle ordene som kan gi en rik nok beskrivelse av en handling. Fortellingen ville antageligvis inneholde ord og begreper i nær sammenheng med en levende praksis i tilknytning til en forholdsvis vanlig og hverdagslig skoledag. Ord og begreper som både kan være vanskelig både å kjenne igjen og lete opp i vitenskapelig litteratur og utdanningspolitiske dokumenter for eksempel at «[...] *pedagogisk praksis i størst mulig grad skal være basert på [...] kunnskap om hvilke tiltak som har effekt, og hvilke tiltak som ikke har det*»¹¹²⁵, «[...] *hva som virker og ikke virker*»¹¹²⁶, at det må utarbeides standarder for lærerens praksis som «[...] *need to be informed by research and express the sophistication and complexity of what effective teachers are expected to know and be able to do*»¹¹²⁷ og at dette er en form for «know how» som er ment å skulle danne grunnlaget for «[...] *the heart of educational practice*»¹¹²⁸. Hvordan kan det være mulig å vite på forhånd det komplekse i hverdagen som læreren til enhver tid befinner seg i? Er det mulig å lage en standard for denne kompleksiteten? Det komplekse må i så fall begrenses. Det gis tydelige signaler om hva slags kunnskap som skal være grunnlaget for lærerens praktiske kunnskap. Det ser ut til at *episteme* og *techne* skal både sette dagsorden og ha det siste ordet. Pedagogikk har blitt omformet til teknikk, og *fronesis* har blitt omformet til *techne*. Jeg forstår det slik at den praktiske kunnskapen er den kunnskapen som er kjernen i pedagogisk praksis. Hva er lærerens mening om praktisk kunnskap?

9.1 Lærerne.

Jeg har i samtalen snakket med ni lærere som arbeider i grunnskolen. Lærere som har vært med i samtalen har lærerutdanning. Lærerne har ulik erfaring fra arbeid som lærere. Noen hadde arbeidet som lærere i flere år, andre var forholdsvis nyutdannet. På denne måten var lærerne en sammensatt gruppe med ulike perspektiver på praktisk kunnskap. Poenget dreier seg ikke om å sammenligne lærere med lang yrkespraksis med nyutdannede lærere. Målet med samtalen var lærerens meninger om praktisk kunnskap. Under samtalen kunne det være en mulighet for at vi kunne reflektere over flere perspektiv på praktisk kunnskap på en meningsfull måte gjennom dialog. Rektor og lærere hadde gitt samtykke til å delta i

¹¹²⁵ St.meld.nr 16 2006-2007, s. 63.

¹¹²⁶ St.meld.nr.31 Kvalitet i skolen (2007-2008), s. 67.

¹¹²⁷ OECD 2007, s. 85.

¹¹²⁸ OECD 2007, s. 154.

forskningsopplegget mitt. Jeg hadde informert lærere og rektor om forskningsopplegget mitt og de hadde gitt samtykke i å delta i samtaler sammen med meg.

Samtalene ble fordelt over to perioder. Den første perioden hadde vi to dager med samtaler. Hver samtale varte i omtrent to til tre timer. Den andre perioden hadde hver enkelt lærer og jeg en samtale, til sammen fire lærere. Disse samtalene ble fordelt over en dag.

Samtalene ble fordelt over to perioder som jeg har valgt å kalle for første samtale og andre samtale. Første samtale ble fordelt over to dager, og ble gjennomført i gruppe hvor alle lærerne var til stede. Andre samtale ble gjennomført tre måneder etter første samtale med hver enkelt lærer. Målet med den andre samtalen var å kunne gå videre med ulike syn på lærerens meninger om praktisk kunnskap som kom fram under den første samtalen.

Samtalene med lærerne var i seg selv en hermeneutisk situasjon hvor jeg har forsøkt å forstå lærernes meninger om den praktiske kunnskapen *fronesis*. Min forståelse av lærernes meninger har dannet grunnlaget for nye spørsmål. Hva er lærerens mening om praktisk kunnskap? Hva slags kunnskap ledsager lærerens praktiske kunnskap? Hva er kjernen i lærerens praktiske kunnskap? Hva er det læreren velger å gjøre i forhold til det som er ønskelig? Hvor kommer det ønskelige i fra? Er praktisk dømmekraft satt inn i sammenheng med produksjon eller er det handlinger? Hva mener læreren om praksis? Hvordan forstår jeg *fronesis* i forhold til de meningene som kommer fram i lærersamtalene?

Etter å ha lest utdanningspolitiske dokumenter dukket det opp et nytt spørsmål. Bli læreren styrt av føringer som utdanningspolitikken legger vekt på? Er pedagogikken på vei til å bli metodikk og ikke pedagogikk? Hva er det sentrale i pedagogisk praksis – er det praktisk kunnskap eller er det *techne*? Hvordan snakker læreren om praktisk kunnskap?

Det hermeneutiske fenomenet dreier seg ikke om det å velge en bestemt forståelsesmetode. Det er ikke min mening å gjøre tekstene til gjenstand for en vitenskapelig oppfatning om for eksempel *fronesis* og praktisk kunnskap. Mitt mål er ikke å konstruere en sikker teori om *fronesis* som har tilhold i en vitenskapelig metode. Teksten om lærerens praktiske kunnskap kan likevel dreie seg om en sannhet slik jeg forstår den sannheten som teksten forsøker å si noe om.

Min forståelse av overleveringen av lærerens samtaler dreier seg ikke bare om teksten om lærerens mening om praktisk kunnskap. Men jeg har erfart noe unikt i det læreren forteller om sin praktiske kunnskap. Jeg har blitt slått av den sannheten som teksten bringer fram. Sannheten i teksten har opphav i lærerens refleksjoner, undring og spørsmål. Læreren var prøvende og prøvde ut sine meninger og la dem ut i det åpne. Et slikt fravær av skråsikkerhet forteller mye og gjorde noe med meg. Jeg stilte meg et spørsmål om læreren som spørrende og prøvende kontra den sikkerheten som utdanningspolitikken legger vekt på skal ledsage pedagogisk praksis. På en annen side veksler læreren mellom det å hente inn «skråsikkerhetskunnskap» og det å stille spørsmål ved en slik *episteme*. Lærerens refleksjoner svinger mellom *episteme*, *techne* og *fronesis* i den forstand at lærerens skjønn spiller en viktig rolle i den praktiske kunnskapen i forhold til hva som er det riktige å gjøre, og i forhold til det å være prøvende. Det partikulære i form av lærersamtalen er ikke ment å skulle bekrefte *episteme*, *techne* eller *fronesis*. Men det er heller «[...] *det å forstå fremtredelsen selv i dens unike og historisk konkrete skikkelse*»¹¹²⁹.

9.1.1 Det første møtet.

Det var et ønske fra lærerne om at jeg skulle komme til skolen dagen før samtalerne for å bli litt kjent. Jeg hilste på noen av lærerne og rektoren ved skolen. Jeg hadde en samtale med rektor om forskningsopplegget. Lærerne ville gjerne vite mere om hvilke spørsmål jeg var opptatt av. Vi ble enige om at jeg kunne innlede samtalen med å fortelle om forskningsopplegget mitt. Jeg forberedte en liten forelesning hvor Aristoteles' sentrale kunnskapsbegreper *episteme*, *techne* og *fronesis* ble en viktig del av innholdet. Jeg satte ikke disse begrepene i parentes, men rammet på en måte inn tema for samtalen ved å snakke om kunnskapsbegrepene. Begrepene ble ikke diskutert under samtalerne, og jeg definerte ikke lærerens meninger om praktisk kunnskap ved eksplisitt å kalle disse for enten det ene eller det andre. I samtalen tok vi ikke utgangspunkt i *episteme*, *techne* og *fronesis* for å kunne finne eksempler fra praksis som kunne passe inn. De teoretiske begrepene ble på denne måten satt i parentes under samtalen. For at dialogen ikke skulle forfalle til monolog satte jeg ikke meg selv i parentes, og jeg forsøkte å delta i samtalen som lærer. Min forforståelse av lærerens praktiske kunnskap opplevdes under samtalerne som å være en bordtennisball

¹¹²⁹ Gadamer 2010, s. 30.

som gikk fram og tilbake i møte med lærerens mening. Og jeg ble noen ganger satt ut av spill i hendelser hvor jeg trodde jeg forsto lærerens mening. Meninger som ikke var et resultat av det som ble sagt direkte, men som gikk utover det eksplisitte gjennom at jeg anvendte lærerens forståelse på meg selv slik at jeg kunne forstå.

Fronesis danner en skisse som kan romme ulike meninger og forståelser av praktisk kunnskap. I følge Aristoteles kjennetegnes *fronesis* av «[...] a common principle, [...] the whole account of matters of conduct must be given in outline and not precisely. [...] matters concerned with conduct and questions of what is good for us have no fixity»¹¹³⁰. *Fronesis* kjennetegnes av muligheten for et rom som kan anvende deliberasjonen mellom det universelle og det partikulære som et mål i seg selv i forhold til det som er passende i en partikulær situasjon. Lærerens meninger er det partikulære som i sammenheng med det universelle og skisseaktige danner deler i tekstens helhetlige bilde.

Dette materialet har blitt til sitater, mindre tekster og fortellinger hvor lærerens mening er sentral. Jeg har forsøkt å presentere samtalene på en slik måte at lærerens mening er mest mulig slik den kom fram under samtalene. På denne måten er samtalene i seg selv en praktisk kunnskap gjennom at jeg har deltatt i en overlevering. I en overlevering er forståelsen sentral, og jeg er i en situasjon som alltid allerede innebærer at jeg tolker og forstår teksten ut fra et perspektiv. Perspektivet er praktisk dømmekraft. Men hvordan kan jeg vite at jeg forstår lærerens egentlige mening? Hvordan kan jeg vite at det jeg fornemmer som sant er det? I følge Gadamer (2010) kan jeg ikke vite noe sikkert om dette. Det finnes ingen metoder som kan garantere sannheten eller at en bestemt forståelse kan sikre meningens essens. «Man er som leser ute på åpent hav. Man kan ikke vite om man forstår teksten på samme måte som forfatteren»¹¹³¹. Jeg har ikke benyttet metoder for å kunne reflektere meg fram til et riktig svar. Slike øvelser kan på sitt beste bare dreie seg om manglende interesse for den saken som teksten forsøker å si noe om, i den forstand at interessen dreier seg mer om det å følge en metode for å sikre at forståelsen blir riktig, enn det å lytte til det teksten forteller meg. Å forstå en tekst eller en samtale er ikke det å ta plass i lærerens hode, men motsatt å forstå den meningen som samtalen bringer fram.

¹¹³⁰ NE 1103b 34, 1104a 2-5.

¹¹³¹ Gadamer 2010, s. 18.

Jeg vil takke lærerne som gjorde samtalene mulig. Uten lærernes mening og min forforståelse hadde ikke samtaler om lærerens praktiske kunnskap vært mulig på den måten at alles forforståelser la grunnlaget for at en dialog i det hele tatt kunne finne sted som noe meningsfullt.

Lærerne har bidratt med verdifulle synspunkter og fortalt om sine erfaringer på en åpen måte. Lærerne satte av tid til samtalene, og de la for dagen engasjement og interesse for læreryrket som på mange måter har beveget meg. Lærerne ga uttrykk for sterke meninger og deres kunnskap kan forstås som «ekspertens» kunnskap innenfor lærerens praktiske kunnskap. Med «ekspert» mener jeg ikke en lærer som kan vite og fortelle om hvordan saker og ting er, og som kan gi forklaringer på alt. Det dreier seg heller om en lærer som kan stille spørsmål, reflektere over egen praktisk kunnskap, rådføre seg med seg selv og andre lærere, og veilede omkring det som kan være vanskelig å håndtere. Læreren som «ekspert» i egen praktisk kunnskap kan innebære en mulighet for det å ikke-vite noe sikkert på forhånd, det å prøve ut og det å lære, i større grad enn det å vite sikkert hvordan en praktisk kunnskap skal gjøres og hva en praktisk kunnskap skal føre til i forhold til bestemte tiltak. Praktisk kunnskap har et kreativt og kunstnerisk innslag gjennom det å løse situasjoner som kan være problematiske og uforutsigbare på uventede måter. Lærerens praktiske kunnskap er alltid i situasjoner som innebærer valg og at noe må gjøres. Det er ikke alltid at læreren vet hva som må gjøres på forhånd, men læreren rådfører seg med seg selv innenfor et felleskap, og handler ut fra en egen opplevd «sikkerhet». Handlinger må forstås i den sammenhengen og den situasjonen handlingen er en del av. Generelle definisjoner på hvordan en handling skal gjøres for å kunne virke er i møte med mennesker meningsløse. Handlinger er partikulære og pedagogisk praksis er som regel partikulær i en situasjon. Kan en handlings *arche* baseres på ytre kjennetegn, prosedyrer og målbare virkninger? I vår moderne tid er kanskje ikke lærerens praktiske kunnskap en kunnskap som man kan regne med. Hvordan gikk det til på denne måten?

Kunnskap er et begrep som har ulike betydninger. Eksempler på kunnskap er teoretisk kunnskap, vitenskapelig kunnskap, proposisjonell kunnskap, kunnskap om det å vite hvordan gjøre noe, ikke-proposisjonell kunnskap, ikke-disposisjonell proposisjonell kunnskap, håndverk, produksjon, ekspertise, «know how», elevkunnskap, kroppslig kunnskap, praktisk

kunnskap, og moralsk/etisk kunnskap. Mye kan læres, øves på, velges ut og brukes, og noe kan velges bort, men ikke alt.

Fronesis er kunnskap som retter seg mot de partikulære situasjonene i forbindelsen mellom det universelle og det partikulære, og blir til i situasjoner vi befinner oss i, hvor vi anvender kunnskapen på oss selv for å forstå hva som må gjøres. Kanskje er det slik at vi tolker erfaringer ved å anvende denne kunnskapen på oss i nye situasjoner. Kan den praktiske dømmekraften dreie seg om et møte mellom *episteme*, *techne* og *fronesis*. Hvordan kan et språk om *fronesis* leve under det samme vitenskapelige taket som huser språket om *episteme* og *techne*? Er det slik at *fronesis* må holdes levende? Hva er det som kan blåse liv i *fronesis*, og hvilken metode egner seg best for å skape den riktige fasongen på *fronesis*?

I antikken var *fronesis* og praktisk klokskap samtaler i *praxis*. Kunnskapen utviklet seg gjennom dialoger i *praxis*. *Fronesis* var et språk og ble samtaletema i nærhet til handling og situasjon, og samtalene var i seg selv handlinger med et mål i seg selv. *Fronesis*, *episteme* og *techne* tilhørte det samme språket. Det var ikke konstruert et vitenskapelig skille mellom de ordene som kunne fortelle om enten teori eller praksis. Praksis som *praxis* var ingen motsetning til teori på den måten at praksis var en applikasjon av teori. *Theoria* var også *praxis*.

I følge Gadamer (2011) betyr praksis det samme som handlinger og det å leve livet (*energeia*). Praksis innebærer valg (*prohairesis*) og går utover det som en teori kan fortelle oss om hvilken handling som bør velges i en bestemt situasjon. Aristoteles satte *fronesis* på kartet ved å bestemme *fronesis* som intellektuell kunnskap i likhet med *episteme* og *techne*. Men han skilte mellom ulike former for intellektuell kunnskap. *Fronesis* som intellektuell kunnskap kunne også være rasjonell og sann selv om denne kunnskapen ikke var vitenskapelig kunnskap om det å vite at og det å vite hvordan i form av *episteme* og *techne*. I *Den Nikomakiske etikk* bok VI beskriver Aristoteles inndelingen mellom kunnskapsformene som rasjonell tenkning i forhold til det som ikke kan være annerledes i teorien, rasjonell tenkning i forhold til det som kan være annerledes i produksjon, og rasjonell tenkning i forhold til det som kan være annerledes i handling (*praxis*). *Episteme*, *techne* og *fronesis* har omtrent lik spalteplass i etikken. Forskjellen er at *fronesis* blander seg inn mellom alle sidene i boka og har med dette en «finger med i spillet», ikke ved å trekke i trådene, men ved å

være forutsetningen for at mennesket gjennom rasjonell tenkning kan leve et godt liv sammen med andre og forutsetningen for handlingens etiske perspektiv. *Fronesis* blander seg med handlingen, overenskomsten, deliberasjonen, overveielsen, forståelsen, dømmekraften, «cleverness», *nous* og *sophia*. Blander *fronesis* seg med *episteme* og *techne*? Etter mitt syn så er kanskje ikke det mulig av den grunn at Aristoteles skiller mellom *praxis* og *poiesis*. På en annen side er *episteme* og *techne* kunnskapsformer som mennesket som et rasjonelt tenkende vesen utvikler for å forbedre ulike sider ved det menneskelige livet. *Episteme* og *techne* kan være former for liv som mennesket arbeider med (et *ergon*) som innebærer både *poiesis* og *praxis*. Dette kan bety at i *praxis* er det plass til *poiesis* og i *energeia* er det rom for *ergon*. Uten *praxis* kan ikke menneskets *poiesis* eksistere. Om det ikke fantes *praxis* ville mennesket vært en maskin. På samme måte kan det være vanskelig å se for seg *ergon* (arbeid) uten *energeia* (livet som et mål i seg selv). *Praxis* og *energeia* danner grunnlaget for det universelle målet i moralsk *arete* og *poiesis* og *ergon* innebærer de partikulære målene i *episteme* og *techne*. *Fronesis* som forholdet mellom helhet og deler, er i utgangspunktet forutsetningen for at de etiske overveielser gjør seg gjeldende i både *energeia* og *ergon*. En håndverker kan være en *fronimos*. Men det er ikke håndverkerens kunnskap om det å vite hvordan produsere en *fronimos* som produserer en *fronimos*. En teoretiker kan være en *fronimos*, men det er ikke teorien om det å vite at eller hvorfor som konstruerer en *fronimos*. *Fronimosen* dannes i *praxis* og er *energeia* som et mål i seg selv.

Uten tekstens helhet kan det være vanskelig å forstå delene. Uten delene kan helheten bli stående fast uten innhold som kan gi en utvidet mening. Det er kanskje delene i helheten som kan gjøre det mulig å forstå helhetens mening. Gjennom det å forstå delene på en ny måte forstår vi helheten annerledes. Praktisk kunnskap er på en måte en helhet som innebærer det å handle på en måte som er passende i den situasjonen vi befinner oss i. Dette kan bety at en passende handling ikke behøver å være den beste måten sett ut fra andre perspektiv eller en annen helhet. Vi ser verden ut fra vår forforståelse som et utgangspunkt for det vi kan vite noe om. Dette kan hindre oss i det å forstå annerledes om det ikke gis rom for at forforståelsen kan slippe til med spørsmål. På en annen side kan *episteme* som monopol på faktakunnskap være en hindring i det å forstå i det hele tatt. Kan troen på *episteme* flytte fjell, og kan en forforståelse som er blind kan være et fjell i seg selv?

9.1.2 Metode og diskusjon.

Å lage en overskrift som jeg kaller for metode er i seg selv noe som jeg kunne ha skrevet mye om. Det kunne kanskje i stedet stått «ikke-metode» men resultatet ville blitt det samme. Jeg har brukt min egen metode med utgangspunkt i *fronesis* og forholdet mellom det universelle og det partikulære. Overleveringen av en tekst er hermeneutikkens kjerne, og utfordringen i en overlevering er at en overlevering hver gang må forstås på en annen måte, og på samme tid være den samme. Det kan være vanskelig å finne en vitenskapelig metode som kan virke slik at jeg kan forstå overleveringen av *fronesis* annerledes, og samtidig at *fronesis* forblir det samme. Motsatt så kan en vitenskapelig metode definere *fronesis* slik den er, og ikke bringe andre forståelser inn i dette bildet.

Forståelsen min er et partikulært tilfelle ved å anvende det universelle i en partikulær situasjon. For Aristoteles dreide dette forholdet seg om det å vurdere riktig i moralske handlinger. Det å snakke med lærere, når jeg selv har vært lærer, var i seg selv en etisk vurdering. Lærerens mening skulle komme i forgrunnen, og jeg ønsket ikke å behandle læreren som et intervjuobjekt i en situasjon jeg selv kunne stille meg utenfor. Jeg var allerede innenfor, og jeg tenkte at jeg kunne banke på døra å være en del av lærerfellesskapet. Og jeg fikk komme inn til en trivelig gjeng med lærere. Kanskje noe av grunnen til at dette møtet kunne finne sted var at det lå en form for felles forståelse og enighet som et grunnlag for samtaler om praktisk kunnskap som også kunne være en forutsetning for det å snakke om lærerens praktiske kunnskap. Enigheten var som å ta og føle på bestemt gjennom de fordommene jeg hadde med meg. Men enighet er ikke nødvendigvis horisontsammensmelting.¹¹³² Vi hadde perspektiver hvor det kunne finnes adskilte horisonter. Ville det være passende å bruke en vitenskapelig metode for å skille mellom horisontenes annerledeshet, og skille ut det som er annerledes for å bringe *fronesis* til en fast størrelse? Forståelsen ble for meg bestemt av en hermeneutisk situasjon. Denne situasjonen ble et møte med overleveringen innenfor min forforståelse, og spenningen

¹¹³² I følge Gadamer (2011) er en hermeneutisk situasjon bestemt gjennom de fordommene vi bringer med oss. Fordommene utgjør en nåtidshorison og grensen for det vi kan forstå. Nåtidshorisonen er ingen episteme som fortiden måler seg med. Nåtidshorisonen er stadig i ferd med å dannes, «for så vidt som vi hele tiden må sette våre fordommer på prøve. Denne utprøvingen innbefatter ikke minst møtet med fortiden og forståelsen av den overleveringen vi kommer fra. Nåtiden dannes altså slett ikke uavhengig av fortiden. [...] Forståelse er tvert imot alltid en prosess hvor slike angivelig selvstendige horisonter smelter sammen». Gadamer 2011, s. 345.

mellom teksten *fronesis* og den situasjonen jeg befant meg i, det vil si lærerens mening, ble en erfaring. Denne spenningen har jeg forsøkt å bringe fram i analysen av lærersamtalene.

Sokrates' metode i dialogen hadde utgangspunkt i det å ikke vite. Kanskje en form for ikke-viten i den forstand at Sokrates ikke visste hva den andre visste om sak. Sokrates gjorde ikke bruk av spørsmål han hadde laget på forhånd for å skaffe seg innsikt i den andres mening. Dialogen dreide seg om spørsmål som et resultat av situasjonen. Spørsmålene kom fram under samtalen etter hvert som samtalen skred fram. Spørsmålene rammet inn samtalen og la grunnlaget for samtalen retning. Jeg har ikke forsøkt å kopiere Sokrates, og jeg praktiserte ikke en form for jordmorkunst. Jeg visste en hel del om temaet i samtalen. Målet dreide seg likevel ikke om å forløse den riktige forståelsen av praktisk kunnskap gjennom det å omforme lærerens mening til min egen forståelse. Kunne jeg forstå annerledes etter samtalen med lærerne?

Jeg ikke har brukt en bestemt vitenskapelig metode i arbeidet med lærersamtalene. Spørsmålene var ikke produsert på forhånd for å kunne oppnå et bestemt resultat. Samtalene var delvis åpen i den forstand at temaet for samtalen var bestemt, og at samtalen var planlagt. En samtale kan være en dialog, det vil si dialektisk på den måten at samtalen svinger mellom spørsmål og svar. Spørsmålet må likevel stilles for at en samtale kan komme i gang. Men spørsmålet trenger ikke bli stilt som et spørsmål. Spørsmålene kan bringes fram i det som blir sagt som en dialog. Nå er det vel slik at dialoger ikke planlegges. Dialogen er alltid allerede som det grunnleggende i vår forståelse i møte med de spørsmålene som livet stiller.

I følge Steinar Kvale er det å snakke sammen grunnleggende for oss mennesker.

*“Conversation is a basic mode of human interaction. In an interview conversation, the researcher asks about, and listen to what people themselves tell about their lived world, about their dreams, and learn about their school and work situation. [...] The research interview is an inter-view where knowledge is constructed in the inter-action between the interviewer and the interviewee”*¹¹³³. Et intervju er et “inter-view” *“an interchange of views between two persons conversing about a theme of common interest”*¹¹³⁴. Intervjuet kan være en form for samtale mellom ulike syn. Intervjuets struktur og formål er bestemt av

¹¹³³ Kvale 2009, s. 1.

¹¹³⁴ Kvale 2009, s. 5.

intervjueren. På denne måten er et intervju en profesjonell interaksjon som går utover spontane hverdagslige samtaler. Intervjuet forstått som en samtale dreier seg både om spørsmål og svar, og det å lytte til de meningene som kommer fram under samtalen. Samtalene med lærerne hadde ikke form som intervju.

Et intervju krever forberedelse og refleksjon for å kunne skille ut spørsmålenes retning i forhold til saken. Det er ikke alltid slik at de transkriberte samtalene har et innhold og en mening som kan belyse saken. Samtalen mellom lærerne og meg fulgte ikke det samme sporet, men vi måtte på en måte tilnærme oss saken fra ulike synspunkt og eksempler. Samtalen gikk litt hit og dit først, i noe større sirkler, for så å nærme oss sakens kjerne etterhvert.

Jeg har arbeidet som lærer tidligere og kjenner gjennom egne erfaringer til læreryrket og hva det vil si å være lærer. Utfordringen for meg var å være ikke-lærer når jeg på samme tid hadde vært lærer tidligere. Jeg kjente igjen meg selv som lærer i det øyeblikket jeg åpnet døra inn til skolen. På en annen side var mine erfaringer som lærer et godt utgangspunkt for at samtalen i det hele tatt kunne finne sted. Lærerne og jeg hadde et felles utgangspunkt, og vi snakket samme språk. Vi var likevel i en situasjon og et ståsted som la grunnlaget for ulike perspektiv på praktisk kunnskap. Mitt ståsted som ikke-lærer dannet grunnlaget for et vitenskapelig perspektiv, med en praktisk bakgrunn. Lærerens ståsted var læreren som dannet grunnlaget for et praktisk perspektiv, med en vitenskapelig bakgrunn. Mitt vitenskapelige perspektiv på praktisk kunnskap kom for eksempel fram i begrepene *episteme*, *techne* og *fronesis*. Dette var begreper som var ukjent for lærerne. Praktisk kunnskap var et kjent begrep. Noe som under samtalene viste seg å være vanskelig å sette ord på. Praktisk kunnskap omfatter mye når det gjelder lærerens praktisk kunnskap. Hva er det som menes med lærerens praktiske kunnskap?

Refleksjonene mine i forhold til samtalene dreide seg om min forforståelse. Forforståelsen min kunne begrense mulighetene for spørsmål. Av den grunn at jeg selv opplevde å være på hjemmebane. Det var som å komme til noe som for meg var kjent. Dette utgangspunktet kunne føre til at jeg trodde jeg forstod lærerens mening før samtalene startet og at jeg tolket lærerens mening som min egen under samtalene. Jeg forsøkte ikke å kvitte meg med min forforståelse, men at jeg motsatt, forsøkte å la den komme i forgrunnen ved å stille spørsmål

til meg selv. Det var ikke jeg som visste best og mest. På denne måten kunne jeg skille mellom min for forståelse og lærerens mening, slik at jeg lyttet til det som læreren fortalte, og ikke til min egen stemme. Dette kan være vanskelig særlig i forhold til at jeg trodde jeg forstod lærerens mening så altfor godt.

Tema i samtalen var praktisk kunnskap. Samtalene er ikke intervju på den måten at jeg på forhånd hadde laget spørsmål som jeg kunne få svar på. Det var egentlig ikke svarene som var det viktigste, for eksempel en bestemt oppfatning om hva praktisk kunnskap er.

Lærerens refleksjon over praktisk kunnskap og de meningene om saken som kom fram i mellomrommet mellom oss dannet opphavet til et materiale som jeg senere har lest mange ganger. Mine refleksjoner har spunnet rundt lærerens meninger og jeg har forsøkt å forstå den praktiske kunnskapen som kanskje er det som læreren sier er «[...] *en form for sansing. Jeg vet ikke hva det er men det er en form for sansing som må være på plass. Det er en tenkning som kommer inn. Det er ett eller annet som det er vanskelig å sette ord på*».

Lærerne fortalte om sin praktiske kunnskap. De fortalte om det å være lærer. Lærerne fortalte noen ganger spontant, og andre ganger reflekterende over de spørsmålene som om fram mellom oss. Lærerne reflekterte over nye perspektiver under samtalen. De så nye meninger i de erfaringene de fortalte om. Under samtalen forsøkte jeg å forstå lærerens mening og stilte nye spørsmål med utgangspunkt i denne forståelsen. På denne måten forløp samtalen fram og tilbake mellom meg og lærerne, og mellom lærerne selv.

Samtalene ble tatt opp på bånd. Som jeg senere transkriberte. Dette skriftlige materialet var utgangspunkt for en utdypet forståelse av lærerens mening ved å bringe fram lærerens egne forståelser av praktisk kunnskap. Noe som la grunnlaget for nye perspektiver på praktisk kunnskap. Lærerne framstår ikke for meg som intervjuobjekt, men som jevnbyrdige samtalepartnere.

I følge Steinar Kvale "*Conversation is a basic mode of human interaction. In an interview conversation, the researcher asks about, and listen to what people themselves tell about their lived world, about their dreams, and learn about their school and work situation. [...] The research interview is an inter-view where knowledge is constructed in the inter-action*

*between the interviewer and the interviewee*¹¹³⁵. Et intervju er et "inter-view" "an interchange of views between two persons conversing about a theme of common interest"¹¹³⁶. Intervjuet er en samtale. Intervjuets struktur og formål er bestemt av intervjueren. På denne måten er et intervju en profesjonell interaksjon som går utover spontane hverdagslige samtaler. Intervjuet som samtale dreier seg om både spørsmål og svar, og det å lytte til de meningene som kommer fram under samtalen.

Et intervju krever forberedelse og refleksjon for å kunne skille ut spørsmålenes retning i forhold til saken. Det er ikke alltid slik at de transkriberte samtalene har et innhold og en mening som kan belyse saken ytterligere.

I følge Kvale er det slik at meningen i en tekst går utover det som er sagt og skrevet ned som tekst til en dypere og mere kritisk tolkning. *"The interpreter goes beyond what is directly said to work out structures and relations of meaning not immediately apparent in a text. In contrast to the de-contextualization of statements by categorization, interpretation re-contextualizes the statements within broader frames of reference. [...] interpretations often lead to a text expansion, with the outcome formulated in far more words than the original statements interpreted"*¹¹³⁷. I tolkning av mening i en tekst kan forskjellig forståelser av en tekst eller en samtale bringe fram ulike meninger. Det er ingen systematiske metoder for tolkning av mening.

Innenfor en hermeneutisk tradisjon er det ikke slik at tolkning av tekster innebærer det å bruke vitenskapelige metoder som viser hvordan man skal gå fram steg for steg. Men hermeneutikk dreier seg om en eksplikasjon av generelle prinsipper som er funnet brukbare i en lang tradisjon om tolkning av tekster. Tolkning av tekster er karakterisert ved den hermeneutiske sirkel. Meningen av en tekst legges til grunn gjennom en prosess hvor meningen av de ulike delene er bestemt av en helhetlig mening i en tekst slik den er forstått. Det å lese på nytt meningen i de ulike delene kan igjen endre den meningen av den helhetlige teksten, som igjen kan endre meningen i de ulike delene og så videre. I prinsippet vil en slik hermeneutisk tekstfortolkning være en uendelig prosess, men som i praksis kan stoppe opp når en passende mening har kommet fram.

¹¹³⁵ Kvale 2009, s. 1.

¹¹³⁶ Kvale 2009, s. 5.

¹¹³⁷ Kvale 2009, s. 108.

Min analyse og tolkning av samtalene med lærerne har form som både sitater i tekst og fortelling. Fortellingene fokuserer på mening i teksten, og er en rekonstruksjon av samtalene og fortellingene som er fortalt av lærerne. De enkelte sitatene er partikulære illustrasjoner som kan gi mening og retning i tekstens helhetlige bilde, og som danner utgangspunkt for min analyse. Min forståelse har opphav i sammenhengen mellom det partikulære og det universelle. Det partikulære kan inneholde det uventede som jeg ikke visste ville komme. Det universelle er min forståelse av Aristoteles' etikk hvor *fronesis* og den praktiske dømmekraften er viktige inspirasjonskilder.

I følge Kvale er det saken som er i forgrunnen i en samtale. «*The interview is sensitive to and reflects the nature of the object investigated – a conversational human world; in the interview conversation the object speaks*»¹¹³⁸. Tolkning av mening i teksten går utover det som direkte er sagt til en mer nyansert tolkning av teksten som kan gi mening som ikke umiddelbart er til stede i teksten. Denne formen for tolkning står i kontrast til kategorisering av det som er sagt. [...] *interpretations often lead to a text expansion, with the outcome formulated in far more words than the original statements interpreted*»¹¹³⁹. I tolkning av mening i en tekst kan forskjellig forståelse av en tekst eller en samtale bringe fram ulike meninger. Det er ingen systematiske metoder for tolkning av mening.

En hverdagslig samtale vil i følge Kjetil Steinsholt (2006) være improvisert «*Spesielt i uformelle samtaler taler vi ikke ut fra ferdigskrevne manus; våre samtaler skapes i et samvirke, og springer ofte spontant ut fra handlingene til de som er til stede*»¹¹⁴⁰. En ideell samtale kan forstås som en form for åpenhet på den måten at en samtale bringer fram noe som vi på forhånd ikke har skrevet ned. Samtalen kan bringe fram det uventede og noe nytt som vi lytter til. Samtalens åpenhet kjennetegnes av det flyktige og uvisse i situasjonen. Vi må fullt ut være til stede i samtalen for at den skal komme i gang, og ikke rette fokus mot hva en samtale skal kunne føre til eller hvordan vi skal samtale for å oppnå et bestemt resultat. Besøket på skolen dagen før samtalene åpnet opp for en hverdagslig samtale hvor jeg hilste på og snakket med lærere som jeg møtte på. Denne samtalen kom lett i gang. Dagene med samtaler omkring temaet praktisk kunnskap opplevde jeg som noe annerledes. Grunnen til denne annerledesheten kan være at båndopptakeren lå på bordet og begrenset

¹¹³⁸ Kvale 2009, s. 121.

¹¹³⁹ Kvale 2009, s. 108.

¹¹⁴⁰ Steinsholt 2006, s. 16.

det rommet som samtalen kunne utfolde seg i. På en annen side var rammene for temaet fleksible og relativt løse i den forstand at jeg ikke fulgte en oppskrift eller hadde laget spørsmålene ferdige på forhånd, noe som ga muligheter for ulike forståelser og meningsutvekslinger. Spørsmål knyttet til praktisk kunnskap kunne være en binding som gjorde at samtalen kunne komme i gang. Kan mine samtaler med lærerne forstås som en åpen form for hverdagslig samtale? Med utgangspunkt i at en samtale kan være en form for åpenhet kan lærersamtalene forstås som hverdagslige samtaler. I forhold til at samtalen var planlagt på forhånd og tema for samtalen allerede var bestemt var ikke denne samtalen hverdagslig. Men tonen mellom oss ble etterhvert mer hverdagslig.

I følge Steinsholt (2006) kan dialog dreie over til monolog. Grenseoppgangene mellom dialog og monolog bestemmes ikke av en teori i praksis, men det avgjørende er om vi lytter til hva den andre har å si om en sak, og gir oss selv rom nok til å forstå annerledes enn slik vi trodde. Første samtale med lærerne startet som monolog gjennom at jeg gjorde rede for Aristoteles' kunnskapsformer og hva prosjektet mitt dreier seg om. Denne monologen var starten på en dialog som på samme tid ga samtalen en retning som under samtalen løste seg opp til nye retninger om det samme. Dialog innebærer usikkerhet. Vi vet ikke på forhånd hva den vil ende opp i. Gjennom det at jeg satte begrepene *episteme*, *techne* og *fronesis* i parentes under samtalen, og samtidig ikke satte min forforståelse i parentes gjorde at samtalen mellom oss kunne flyte og legge grunnlaget for dialog.

Jeg hadde forventninger om hvordan samtalen med lærerne kunne fungere. Jeg kom ikke forventningsløs i møte med lærerne i den forstand at jeg hadde et håp om at praktisk kunnskap kunne være noe lærerne kjente seg igjen i. Mine forventninger om lærerens mening om praktisk kunnskap møtte på det uventede den første dagen med samtaler. Jeg trodde på forhånd at læreren hadde kjennskap til kunnskapsformene *episteme*, *techne* og *fronesis*. Kunnskapsformene var ukjente begreper for lærerne. I denne situasjonen hvor mitt perspektiv på praktisk kunnskap hadde opphav i Aristoteles' kunnskapsformer, opplevde jeg å være på åpent hav. Men noe måtte gjøres. Jeg anvendte denne situasjonen på meg selv for å forstå hva som måtte gjøres. Hva om noen hadde spurt meg om *episteme*, *techne* og *fronesis* da jeg var lærer og sto midt oppe i undervisning, planlegging og praktiske utfordringer som det nærmeste perspektiv i min situasjon?

Vel. Jeg hadde snakket om *episteme*, *techne* og *fronesis*. Jeg håpte at dette ikke skulle virke så fjernt og annerledes at vi mistet tråden. Lærerne ønsket at jeg skulle fortelle om prosjektet mitt noe som ville vært umulig uten å bringe disse begrepene på bane. Kanskje disse begrepene likevel kunne komme i spill i et annet språk under samtalene gjennom lærerens forståelse av praktisk kunnskap?

Nicholas C. Burbules drøfter dialog i forhold til *praxis* og *poiesis*. Burbules hevder at dialog er mer et uttrykk for *praxis* enn det er former for *techne*. Burbules tar utgangspunkt i Hans-Georg Gadamers hermeneutikk i drøftingene av dialog som relasjon og kommunikasjon. Dialog er «[...] *something we need to do through practice not by following any sort of recipe. Dialogue is playing a game.*»¹¹⁴¹ Dia-log er mennesker som snakker sammen. Dialog betyr ikke bare to eller flere som snakker sammen. Dialog dreier seg om saken som er i mellom, i det åpne. Poenget er at sak og menneske forholder seg til hverandre. *Logos* i dia-log er et begrep som ikke bare betyr ord eller tale, men også tanke, fornuft og dømmekraft. Dialog har en relasjonell verdi i forhold til sakens sannhet. Den legger til grunn en mening og en sannhet i forhold til forståelse og overenskomst mellom personer. Dialogen er avhengig av en form for relasjon mellom deltakere i en samtale. Det som skaper et mønster i en dialog er holdningene, følelsene og forventningene som deltakerne har til hverandre og dialogens verdi i seg selv. Denne holdningen dannes i samtalen gjennom dialog som en følge av diskusjonens bevegelser. Det som holder en dialog gående over tid er ikke bare hit og dit bevegelsen omkring saken, men en spesiell enighet og avtale i forhold til den du snakker med. En overenskomst som ikke direkte holder liv i dialogen men som oppstår gradvis i samtalepartnerens dialog. Dialogen følger ingen spesielle regler, men bygger på en struktur som slipper den andres mening til i samtalen.

Dialog er i følge Burbules «[...] *an activity directed toward discovery and new understanding. [...] Dialogue represents a continuous, developmental, communicative interchange through which we stand to gain a fuller apprehension of the world, ourselves, and one another*»¹¹⁴². Lærerne jeg snakket med reflekterte over egen praktisk kunnskap og speilet både sammenhengen og forskjellen mellom teoretisk kunnskap og praktisk kunnskap. Læreren var både i dialog med sin forforståelse, i dialog med andre lærere, og at de gjennom dialog

¹¹⁴¹ Burbules 1993, s. 15.

¹¹⁴² Burbules 1993, s. 8.

sammen med elevene kunne forstå på andre og nye måter. En lærer forteller om dialog i møte med elever, ikke som en metode for å bli kjent, men som *praxis*. Dialogen må ha rom for å kunne puste. Undervisning gir ikke rom for dialog, men *skhole* i form av den frie tiden utenfor klasserommet var en tid som rommet samtalene.

9.1.3 Samtalene. Hvordan forstår jeg *fronesis* i forhold til lærersamtalene?

Lærer i arbeidsrommet.

Den første dagen på besøk møtte jeg en lærer som satt på arbeidsrommet og skreiv elevvurderinger. Læreren brukte bestemte vurderingskriterier for å vurdere den enkelte elev. Læreren uttalte at dette var vanskelig fordi læreren mistet på en måte den enkelte elev av syne til fordel for at vurderingen skal svære så objektiv og rettferdig som mulig. *«Det går ikke å bruke skjønn i disse vurderingsskjemaene. Men i forhold til elevens kompetanse så skal det være slik måling. Vurderingsskjemaene går ut fra en bestemt form, en teori om kompetanse som eleven blir målt i forhold til»*. Vurderingskriteriene kommer mellom eleven og læreren som en relasjonsbro som gjøres til gjenstand for vurdering. På denne måten blir resultatene en relasjon mellom elev og lærer. Relasjonen mellom lærer og elev blir satt inn i et vurderingssystem. Systemet avgrensner relasjonen mellom lærer og elev til noe som er målbart og monologisk. Det universelle i form av generelle vurderingskriterier, som kan jeg velger å kalle for orakelsvar, definerer det partikulære i form av elevens kunnskap, og legger grunnlaget for at det universelle bestemmer hva det partikulære er. Orakelsvaret gir direktiv som det er vanskelig for forhandlingspartneren å forstå og applikere i en partikulær situasjon. Forhandlingspartneren tolker ikke orakelsvaret, men omformer det partikulære for at dette skal kunne korrespondere med orakelsvaret. I dette bildet er det avstand mellom det universelle og det partikulære, og helhet og deler er to forskjellige tekster som ikke kan forstås i sammenheng. Forholdet mellom helhet og del, del og helhet en forutsetning for at teksten kan si noe som er meningsfullt. Dialog er en forutsetning for relasjon mellom lærer og elev.

Læreren forstår elevens kompetanse mer nyansert og denne forståelsen passer ikke inn i kriteriene. Læreren forstår kanskje at generelle kriterier ikke kan appliseres på en partikulær

situasjon. Det gir ingen mening hverken for lærer eller elev. Vurderingskriterier danner grunnlag for en isolert relasjon i et system som bygger på tester, og kan stå i fare for å undertrykke de konkrete kravene som legges til grunn i opplæringsloven. Jeg forstår *fronesis* i forhold til lærerens forståelse av forholdet mellom det universelle og det partikulære i vurdering. Læreren har et blikk for nyansene og det partikulære. Elevens orakelsvar blir omformet til noe annet. Men er det ikke nettopp elevens orakelsvar som kan fremme læring og danning?

Lærer på personalrommet.

«Utdanningspolitikken gir signaler om at altfor mange oppgaver er blitt tillagt læreren de siste årene. Noen av disse oppgavene skal lukes vekk og nye skal legges til. Skal tro hvilke oppgaver som skal bort? Hvem skal være sammen med elevene i for eksempel situasjoner som ikke dreier seg om undervisning? Er det disse oppgavene som skal lukes vekk? Er læreren blitt en funksjonær som skal administrere tester og nasjonale prøver? Er læreren blitt en funksjonær som skal iverksette ulike programmer for å nå resultatmessige mål?». Læreren stiller mange spørsmål og reflekterer over hva som ligger praktisk kunnskap nærmest. Jeg forstår lærerens spørsmål som en refleksjon over begrepet *skhole*, og at det etter hvert skapes et større skille mellom undervisning og *skhole*. Dette spørsmålet bringer fram et sentralt perspektiv i forhold til moderne epistemologi som i følge Boylu (2011) hevder at *episteme* og *doxa* er utelukkende forskjellig og tilhører to ulike verdener. På denne måten kan *fronesis* skiller ut fra det som spesifikt er lærerens oppgaver forstått på den måten at *fronesis* hører hjemme i en verden som er utelukkende forskjellig fra et kunnskapsinnhold som skal fremme læring og danning i skolen.

9.1.4 Første samtale.

Jeg informerte om forskningsprosjektet mitt. Jeg innledet samtalen om temaet praktisk kunnskap med å gjøre rede for Aristoteles' kunnskapsformer *episteme*, *techne* og *fronesis*. Jeg la fram eksempel på sentrale føringer for pedagogisk praksis fra utdanningspolitiske dokumenter.

Lærerne uttrykte at de ikke hadde så mye kjennskap til utdanningspolitiske føringer. De var ikke så opptatt av dette. Signaler om økt kontroll og sterk fokus på resultater som grunnlag

for kvalitet kjente lærerne seg igjen i. Lærerne uttrykte at de ikke hadde hørt om *episteme*, *techne* og *fronesis*.

Spørsmålene kretset rundt forholdet mellom teori og praksis, praktisk kunnskap, hva som ledsager praksis, praksis, praktisk klokskap, og hva som kjennetegner en reflektert praktiker. Jeg stilte spørsmål om utdanningspolitikkenes føringer for pedagogisk praksis. Er det mye fokus på data som er målbar og ferdigheter som kan observeres i forhold til praktisk kunnskap? Det sentrale i målet for samtalen var lærerens perspektiv på praktisk dømmekraft eller praktisk klokskap. Jeg håpet på å kunne drøfte ulike syn på *fronesis*

9.1.5 «Timing»

Siden *fronesis* var et ukjent begrep måtte jeg nærme meg temaet ved å ta utgangspunkt i noe som var kjent for lærerne. Vi startet samtalen med en binding mellom praktisk kunnskap og «timing». «Timing» er i følge Aristoteles moralsk *arete* om det å forstå det rette tidspunktet for handling i en situasjon, i forhold til hva og hvem. Det å skille ut det rette tidspunktet er karakteristisk for moralsk *arete*, og er en mellomposisjon som handlingen sikter mot.

Jeg tenkte at «timing» kan være et interessant begrep å starte samtalen med. Jeg tenkte at gjennom begrepet timing kan vi komme nærmere inn på den praktiske klokskapen. Hvordan forstår dere begrepet timing? (Det er stille og ingen sier noe). Jeg spør lærerne om det er litt uvant å snakke når det de sier blir tatt opp på bånd. «*Nei da. Vi må bare dras i gang*».

«Timing» ble først diskutert i forhold til regler for snøballkasting fordi snøen akkurat hadde lagt seg i skolegården. Ved skolen er det en felles regel for snøballkasting. «Timing» for det å minne elevene på disse reglene var passende i forhold til årstiden og at snøen var kommet.

Lærer: «*Det er ingen vits å snakke om snøballkasting om sommeren. Det må være rett timing. Du må gjøre dette når det er snø*».

Min refleksjon:

«Timing» i denne situasjonen dreier seg om det å tilpasse en *episteme* til omstendighetene. Det vil si at en generell regel tilpasses *fysis*. Denne formen for «timing» krever ingen praktisk dømmekraft. Den ligger i sakens natur, og er på en måte «naturlig» og opptre som en følge

av *fysis* og naturens endringer. Dette krever i følge Aristoteles ingen overveielse. På en annen side har *fysis* lagt til rette for lek med snø. *Episteme* regulerer denne formen for lek. «Timing» i denne forbindelsen kan kanskje bli forstått som en teknikk for å få overgangene til å gå effektivt. «Timing» dreier seg om det riktige tidspunktet for å sette regelen i verk. Denne forståelsen for «timing» har ingen forbindelse med moralsk *arete*, bortsett fra at regelen skal beskytte elevene mot eventuelle skader, og at det kan forskjellige meninger blant lærere om en slik regel.

En annen forståelse av «timing» er knyttet til skoledagens overgangssituasjoner. Læreren som leder gir instruksjoner til rett tid for at overgangene skal bli mest mulig effektive og oversiktlige. I denne situasjonen vet læreren hva som må gjøres for at overgangene ikke skal ta for mye tid.

Lærer: «*Det er i overgangssituasjoner det skjer. Jeg har satt i gang elevene, og så går vi fra rom A til rom B. Da kan jeg ikke begynne å si at elevene må huske på bøkene sine etter at elevene har begynt å gå fra rommet sitt. Det vil ikke ha noen effekt*».

Jeg bringer inn et spørsmål som har et annet perspektiv ved å spørre om hva læreren kan gjøre når læreren er i en situasjon hvor læreren ikke er helt sikker på hva som må gjøres. «*Men når du er i en situasjon hvor du ikke er helt sikker på hva du skal gjøre?*»

Lærer: «*Du må bare tippe da og håpe på det beste, og så må du bruke erfaringen til neste gang du skal ta det valget slik at du kan time riktig neste gang*».

Lærer: «*Det er mange timer. I situasjoner der det skjer mye på en gang for eksempel*».

Det som skiller seg ut i lærerens mening er en tenkning som kan kalles for det å være prøvende, og det å håpe på det beste. Læreren sier at han/hun må ta et valg. Læreren gjør erfaringer i forhold til valget og denne erfaringen forstår jeg som lærerens praktiske kunnskap. Det kan virke som at forholdet mellom valg, elev og situasjon for læreren er underforstått, eller at det sier seg selv, og ikke trenger noen videre forklaring siden «gjenstanden» i dannelsesprosesser er mennesket. Dette kan bety at lærerens valg alltid allerede er *etos* (det vil si dannelsesprosess). Kjernen i valget «*tippe da og håpe på det beste*» kan jeg forstå som *fronesis*. Lærerens *prohairesis* viser til at læreren vil gjøre noe. Det «å tippe» betyr ikke det samme som å fylle ut en lottokupong. Men er et valg på bakgrunn

av overveielse og erfaring. Det å «*håpe på det beste*» kan vise til handlingens retning. På en annen side kan det virke som at læreren i eksempelet med «å tippe» handler ut fra det umiddelbare. Det umiddelbare trenger ikke å være tilfeldig, men er basert på lærerens praktiske kunnskap. Læreren står ikke på bar bakke, men handler gjennom sin forforståelse.

Jeg: «*Er timing en form for kunnskap?*»

Lærer: «*Ja. Erfaring en del. Det vil jeg si da. Det kommer an på hvordan du er som person også. I situasjoner så går ting veldig fort. Ja, du må bare reagere og så gjør du det beste du kan der og da. Så er det denne refleksjonen som jeg har snakket om. Hvordan gikk dette? Hva var det jeg gjorde og hva var det jeg ikke gjorde og hva kunne jeg gjort annerledes. ---- Og så bruker vi denne kunnskapen neste gang vi står i en lignende situasjon*».

Lærer: «*Så der og da så vet jeg ikke om jeg tenker at jeg må bruke denne forskningsbaserte kunnskapen eller hva det nå er. Jeg bare reagerer, tror jeg, litt på instinkt eller intuisjon, litt ut fra det jeg kan i øyeblikket*».

Jeg tror kanskje at «timing» for læreren er selvsagt i den praktiske kunnskapen og kan være vanskelig å skille ut. Dette kan bety at «timing» ikke består av spesifikke ferdigheter som læreren kan øve på, og velge å bruke. «Timing» er innebygd i dagens praktiske gjøremål, og læreren bestemmer seg ikke for «timing» før «timing» skal gjøres. Den bare skjer som en intuisjon. «Timing» er mer åpenlyst når «timing» dreier seg om å gi relevant informasjon til rett tid. Denne formen for «timing» kan planlegges og kan forstås som en teknikk for å få noe til å virke.

En lærer fortalte at «*Jeg tror ikke jeg tenker på «timing» før jeg bommer. Jeg tror ikke jeg tenker på det før jeg tenker at dette kunne jeg gjort annerledes*».

«*Hvis at læreren «timer» riktig så vil ikke læreren merke dette. Læreren tar med seg denne erfaringen ubevisst til neste eller samme situasjon. Læreren vil ikke bruke tid på det. Erfaringen er bare med læreren videre*».

Lærerens mening om «timing» forstår jeg som erfaring og at «timing» er noe som erfares og som læreren bringer med seg videre. «Timing» kan være en form for beslutning. Hva beslutningen munner ut i kommer an på læreren som person. Kanskje kan denne forståelsen av «timing» være praktisk kunnskap? «Timing» blir sammenlignet med intuisjon. Intuisjon er

i følge Aristoteles *nous* (intuitive reason) som kjennetegnes av det å «se» eller forstå hva som peker seg ut som det elementære uten å kunne forklare hvorfor.

I denne situasjonen fløt samtalen over til etterpåklokskap som en form for erfaring.

Lærer: «*Det er et uttrykk som heter å være etterpåklok på forhånd. For det er etterpåklokskap vi snakker om her. Vi tenker ikke over situasjonen før etterpå og da tar vi med oss etterpåklokskapen inn i neste episode*»

Lærer: «*Men er den situasjonen helt lik den neste episoden? Den kan være forskjellig. Ja. Dette er å være lærer synes jeg. Det er aldri helt likedan, og du er ikke i samme situasjon. Elevene er ikke like opplagt. Dette er noe du som lærer må lese hele tiden. Jeg kan skrive ei plan, men det som jeg gjennomfører var faktisk ikke slik som jeg tenkte på forhånd. Ja slik er det å være lærer*».

To lærere diskuterer etterpåklokskap. Den ene læreren mener at det er ikke alltid at etterpåklokskapen kan benyttes i nye situasjoner som en løsning. En ny situasjon kan være annerledes og det å være etterpåklok på forhånd i møte med lignende situasjoner åpner ikke for situasjonens annerledeshet. Partikulære situasjoner er alltid annerledes og forskjellig. I møte med etterpåklokskapen kan en partikulær situasjon bli bedømt av tidligere eksempler. Etterpåklokskap kan forstås i forhold til Donald Schöns refleksjon over handling med utgangspunkt i eksempler. På denne måten kan etterpåklokskap bli forstått som en metode for det å utvikle en teori om det å løse nye kaotiske situasjoner. Denne samtalen kan vise forskjellen mellom det å vite hva som må gjøres ved å befinne seg i en situasjon som læreren forstår, og det å bruke etterpåklokskapen på forhånd i en situasjon. Etterpåklokskapen på forhånd rammer inn situasjonen etter et mønster. På en annen side er forståelsen «*aldri helt likedan*». Det at forståelsen aldri er helt likedan kan være et sentralt perspektiv i lærerens praktiske dømmekraft som *arche* i lærerens *etos*.

Slik jeg forstod lærerne kan etterpåklokskap også være en form for erfaring som rydder unna det som ikke gikk så bra, for å kunne stå igjen med det som gikk bra, og som kan føres videre inn i nye situasjoner. Men for å kunne rydde unna det som ikke gikk så bra må det finnes en kontrast som fungerer slik at vi kan skille mellom ulike hendelser. Hva slags kunnskap er denne kontrasten? Det som ikke gikk så bra i en situasjon kan fungere i en annen situasjon.

Dette kan dreie seg om forholdet mellom det «ekstreme» og det «ikke-ekstreme» i moralsk *arete*. I moralsk *arete* er det ikke etterpåklokskapen som sådan som fungerer som kontrast. Men det er en partikulær situasjon i møte med oss selv og vår praktiske kunnskap som alltid allerede sonderer mellom det «ekstreme» og det «ikke-ekstreme», mellom det partikulære og det universelle. Etterpåklokskap med opphav i de «positive» erfaringene, og det som går på skinner, kan legge grunnlag for det vanemessige. De negative erfaringene kan på en annen side berike den praktiske kunnskapen, gjennom det å forstå på nye måter.

9.1.6 Lesekurs.

Skolen ønsker å forbedre elevenes leseferdigheter og har satt i gang lese-kurs som en metode for å nå dette målet. Lærerne reflekterer over at lese-kursene er et tiltak som prøves ut. Lese-kurset baserer seg på en teori om det å vite hvordan utvikle leseferdigheter. Lærerne gikk på kurs for å lære seg denne metoden. «*Vi går etter en sti hvor vi prøver om dette virker*».

Lærer: «*Ja, vi var på kurs, og vi har en del teori om dette. Men vi prøver ut for å se om lesekurset har en effekt. [...] Men vi har med levende individ å gjøre. Vi kan ikke kommandere elevene til å lære. Vi kan legge til rette og håpe at læring skjer*».

Lærer: «*Det er en tanke som jeg har hatt mye. Hva skal jeg gjøre for at lesekurset skal virke? Virker dette, er dette en måte å gjøre læringen på? Hva skal jeg gjøre for at eleven skal ha fremgang?*».

Lærer: «*Vi er her for at elevene skal lære. Det er det som er målet. Ja, og så at eleven sitter igjen med mestring. Det er mestringsfølelsen. Effekten skal ikke bare vise til kravene som er gyldige i forhold til en statistikk for eksempel på skoleporten i form av resultater. Det er for elevenes læring*».

Lærerne er tydelig på at lese-kurs er et tiltak. Tiltaket skal virke for eleven, og ikke primært for statistikkene. Tallene i statistikkene er ikke det sentrale. Lesekurset er et eksempel på *episteme* og *techne*, det vil si en universell løsning på det å utvikle leseferdigheter. *Techne* produserer metoden med utgangspunkt i *episteme*, og materialet (gjenstanden) blir bearbeidet av håndverkerens *techne*. På denne måten blir leseferdighet et produkt hvor teknikken spiller en sentral rolle. Teknikken er gjenstand for lærerens valg når det er noe

som må gjøres. Valget knyttes tett opp mot kunnskap om hva som virker. Det vil si evidensbasert praksis.

Produktet er ment å virke for elevens læring som også kan virke for andre mål. Lesekurset som handling er ikke et mål i seg selv, men er produksjon av produktet leseferdighet, som igjen kan brukes til andre formål. Læreren er ikke sikker på om lesesekurset vil virke, men det er en teknikk som prøves ut. Læreren vurderer tiltaket underveis i forhold til den enkelte elev, og vurderer tiltakets effekt etter bestemte former for evaluering som innebærer måling og testing. *Techne* har hovedansvaret for utviklingen av leseferdigheter, og blir brukt for at endring skal skje med utgangspunkt i det som ikke er, men som kan bringes fram. Gjennom anvendelse av bestemte teknikker er det implisitt at teknikkene skal virke. Det finnes belegg for dette. Den praktiske dømmekraften er ikke en kunnskap som kan brukes på samme måte og som kan vise til forskningsmessig belegg for at kunnskapen virker. «Evidensen» i praktisk dømmekraft hentes fra et helt annet sted.

Er det et krav at alt som læreren gjør skal virke?

Lærer: *«Jeg ville følt meg handlingslammet hvis jeg ikke har hatt muligheten til å feile. Hvis alt skulle vært basert på ett eller annet teoretisk tror jeg at jeg ville følt meg handlingslammet. Jeg tror ikke at jeg har greid å møte situasjonen på en god måte da».*

Lærer: *«Det er klart at vi ikke lykkes bestandig. Men vi ser etterpå hva vi gjorde og så kan vi lære av det. Vi gjør alle noe hver dag sannsynligvis noe som ikke er helt optimalt. Vi kan forhåpentligvis lære av disse erfaringene slik at det blir bedre neste gang. Det perfekte når vi aldri. Det blir som en robot som står foran klassen».*

Den praktiske dømmekraften er kanskje en kunnskap som kan kalles for fullstendig eller optimal, ikke en bestemt optimal, men fullstendig forstått som det beste i en situasjon som kan være annerledes i en annen situasjon. Den praktiske dømmekraften *fronesis* er ikke mønstergyldig eller eksemplarisk, og heller ikke en desimal av *techne*. Praktisk dømmekraft kan være et annet begrep for kunnskap. Den praktiske dømmekraften er praktisk kunnskap i *fronesis*.

Det er mulig å tenke på *fronesis* i de handlingene vi gjør som praktikere, og når *fronesis* blir tydelig i de situasjonene hvor det jeg holder på med stopper opp, og for å komme videre må

jeg ta en beslutning. Hva gjør jeg? Jeg må tenke meg om. For eksempel i relasjonen mellom lærer og elev kan læreren i situasjonen forstå når læreren må trekke seg tilbake for at eleven selv kan forsøke å skape mening i forhold til en oppgave.

Læreren må vurdere mellom hva som kan gjøres og hva som er den beste måten å gjøre et valg på. Lærerens holdning i forhold til sitt eget valg er sentralt i lærerens rådføring med seg selv. Rådføring med seg selv er en del av *fronesis*.

Når elever strever med lesingen tenker læreren at noe må gjøres for å støtte elevenes leseferdigheter. Hva er det læreren kan gjøre med dette? Læreren overveier situasjonen og denne tenkningen skiller mellom det som kan gjøres og det som er det beste som kan gjøres. Læreren gjør en avveining og tar en beslutning. Denne beslutningen kan være et resultat av lærerens rådføring med seg selv i situasjonen, og læreren forsøker på beste måte å finne løsninger selv sammen med eleven. Det å rådføre seg med seg selv og med eleven er en holdning som kjennetegner lærerens praktiske kunnskap. Kanskje løsningen ikke ligger i det å omskape leseferdigheter til et stort framtidspol med dystre framtidssikter¹¹⁴³ som kan begrense de mulighetene læreren har til å ta beslutning med utgangspunkt i sin praktiske kunnskap og gjøre sitt beste i den elev-lærer relasjonen læreren og eleven befinner seg i.

En lærer forteller at når elevene kommer opp i en viss alder så har elevene selv en del tanker om hvordan de lærer best. Når jeg stiller spørsmål til elevene om hva de synes er den beste tilnæringsmåten til en tekst så er det ofte slik at en elev kan svare på hva de synes er det beste. Mens andre elever kan mene noe annet. Elever kan tenke selv om hvordan de lærer best. Lærerens overveielse og tenkning over valg som inviterer eleven til å bli sin egen læremester er en situasjon som er god i forhold til *fronesis*.

Som lærer tenker jeg at overveielse over hva som må gjøres og denne finstemte overveielser over hva som må gjøres er kjernen i lærerens *fronesis*. Læreren vet en ting, og det er at en lærer vet hva som kan «virke» som et resultat av situasjonen når beslutningen tas. Det er denne dimensjonen ved lærerens praktiske kunnskap som er overveielserens kjerne. Læreren tar ikke beslutninger i blinde. Læreren tar ikke beslutninger ved å etterligne og kopiere andres beslutninger. Men læreren kan ikke gjøre annet enn å håpe på det beste.

¹¹⁴³ St.meld.nr.16 2006-2007, s. 10.

En lærer forteller at det er et krav om lese- og skriveopplæring som en egen ekspertise i skolen i dag. *«Jeg må vite hvordan jeg skal utøve min kunnskap om lese- og skriveopplæring på forhånd. Selvfølgelig har jeg erfaringen, men det er ikke nok. Lærere er opptatt av lese- og skriveopplæringen. Jeg har videreutdanning for å kunne skaffe meg kunnskap om det å vite at for å kunne vite hvorfor, og for å kunne vite hvordan gjøre lese- og skriveopplæring. Lese- og skriveopplæring er et spesielt felt som lærere må ha videreutdanning i for å kunne utføre dette arbeidet. Det er stort fokus på leseferdigheter og det er mye testing».*

Læreren fortalte at kunnskap om det å vite hvordan være lærer handlet om det å være faglig trygg. Utdanningen er viktig, og utdanningen legger grunnlaget selv om kanskje ikke utdanningen direkte lærer læreren kunnskap om det å vite hvordan gjøre pedagogisk praksis. Læreren dannes likevel gjennom en utdanning. Læreren hevder at det å vite hvordan gjøre en undervisning dreier seg om å ha tro på seg selv, og tro at de ferdighetene læreren har er bra nok. Samtidig støtter læreren seg til tradisjonen. En annen side ved tradisjonen er at lærere kan kjempe mot det tradisjonelle. Det tradisjonelle kan være en praksis som har blitt til over tid og som har festet seg som en vane eller noe som gjøres uten å tenke over hvorfor. Læreren lærer mye av tradisjonen, men på samme tid oppleves det tradisjonelle som å være et tveegget sverd. Kanskje på den måten at noen lærere ønsker å tilføre noe nytt, men møter motstand. Tradisjonen er både det som oppleves som trygt, og det som kan legge grunnlaget for opprør. Tradisjon er kanskje ikke helt det samme som det tradisjonelle.

Det tradisjonelle kan sammenlignes med det vanemessige og kan bli forstått som kunnskap om ferdigheter som sitter forankret slik at vi handler uten å tenke om handlingen. Hans-Georg Gadamer (2010) er den som har løftet frem begrepet tradisjon i lys av at han ser fordommen eller forforståelsen som noe bra. Det Gadamer ønsker å fortelle oss er at forforståelser fungerer som betingelse for i det hele tatt å forstå noe. Det er slik at når vi forsøker å forstå noe må vi forstå det ut i fra den kunnskapen vi til enhver tid har. Det er dette grunnlaget som Gadamer kaller for for-dommer. Det er på en måte vår dom på forhånd av det vi forsøker å forstå. Uten fordommer leter vi etter nåla i høystakken. Forståelsen er annerledes enn forforståelsen på den måten at forståelsen går utover vår dom på forhånd. Det har skjedd en endring i vår forståelse. I følge Gadamer er ikke tradisjonen noe som hindrer menneskenes framskritt. Tradisjonen er det rommet hvor tenkningen kan utfolde seg i, og tradisjonen er blitt til gjennom *praxis*. Tradisjon kan ikke

skapes eller produseres gjennom å følge en metode for tradisjonsutvikling. Tradisjonen er satt sammen av livet. Det er vanskelig å kvitte seg med en tradisjon, eller gjøre et brudd med en tradisjon for det meste i tradisjonen blir bevart. Vi kan ikke gå utover oss selv og finne opp nye tradisjoner som ikke finnes i våre erfaringer. Om det var tilfellet ville dette kreve en helt ny vitenskap som kan finne ut av en verden som ikke eksisterer, eller som ikke er, men som kan produseres. Tradisjonen lever videre selv om vi går ulike metodiske steg for å distansere oss fra den. På samme måte som med fordommen, vil også tradisjonen legge grunnlaget for at vi kan forholde oss kritisk til den. Dette kommer tydelig fram i forhold til klassiske tekster som for eksempel *Den Nikomakiske etikk*. Denne teksten er klassisk og har overlevd alle kriger helt fram til i dag. Teksten har både blitt kritisert og tolket på ulike måter. Ulike tolkninger har gitt teksten ulike tyngdepunkt. Likevel er det slik at *Den Nikomakiske etikk* kan si oss noe som både er interessant og sant i vår tid. Grunnen til denne bemerkelsesverdige overlevelsesnivåen i overlevering er at denne teksten har vært med på å etablere den tradisjonen vi er en del av og som vi lever i. Hele tradisjonen er en overlevering av det som vi kan gjenkjenne oss i og som likevel har sin opprinnelige form.

Kunnskapsformene *episteme*, *techne* og *fronesis* er eksempler på ulike kunnskapstradisjoner. Men er det mulig å kjenne seg igjen i overleveringen av *fronesis*?

Læreren reflekterer over at straff og belønning er en del av skoletradisjonen. «Jeg kunne ikke helt skjønne hvorfor jeg skulle lære om Pavlov og hundene i lærerutdanningen. Hva hadde dette med lærerens praktiske kunnskap å gjøre?». Læreren hevdet at straff og belønning foregår hele tiden. Straffens former er annerledes nå enn den var før. Det er ikke lenger slik at skammekrok blir benyttet som en konsekvens for uønsket atferd eller at leseleksa ikke er gjort. Likevel er det slik at uønsket atferd får en konsekvens, og konsekvensene oppleves som straff for den som blir utsatt for konsekvensene. Det er meningen at konsekvensene skal føre til ønsket atferd. «På vår skole gjennomfører vi et prosjekt som heter «Ta Grep» for å endre elevenes atferd til å bli mere positiv. «Ta Grep» er et prosjekt som skal styrke skolene i arbeidet med å bedre læringsmiljøet. I dette programmet er det utviklet belønninger i form av stjerner og smilefjes for ønsket atferd». Jeg forstår det slik at «Ta Grep» har en praktisk tilnærming til skolene med vekt på proaktive tiltak satt i system. På denne måten kan læreren følge et program som viser hvordan ta et praktisk grep for å produsere positive elever. «Ta Grep» er en bestemt *techne* som er ment å danne andre, på den måten at straff

og belønning skal fremme og forsterke positiv atferd. Når belønningen uteblir stopper atferden opp. Det er belønningen som blir husket, og atferden glemmes nettopp fordi den oppleves knyttet til belønning og ikke til handlingen i seg selv. Handlingen blir produsert eller utført for å oppnå andre utenforliggende mål. En slik rasjonell atferd kan i følge Aristoteles glemmes av den grunn at handlingen er avhengig av oppskriften. Denne læreren mente at «Ta Grep» er et resultat av en skoletradisjon som bygger på Pavlov og hundene. Læreren uttrykte sterk kritikk av dette verktøyet, og mente at den praktiske kunnskapen har opphav i en annen tradisjon. Det er ulike tradisjoner som skolen er en del av. *Fronesis* er en overlevering som jeg kjenner igjen gjennom lærerens praktisk kunnskap. Spesielt i forhold til det at læreren på den ene siden stiller spørsmål, og på den andre siden at læreren handler ut i fra sitt erfaringsgrunnlag eller forforståelse som en helt sentral grunntanke i den praktiske kunnskapen.

9.1.7 Vurdering.

Lærer: *«Det er gjennomført en undersøkelse blant lærere gjennom utdanningsdirektoratet. Det kommer frem i undersøkelsen at lærere synes det er viktig med vurdering, men at vurdering er vanskelig. Vi blir bedt om tilbakemelding om hvordan vurderingsprosessen så langt har fungert».*

Lærer: *«Ja, jeg vet ikke om jeg kan svare på akkurat dette. Det er bra at resultater er gjennomskuelige og at resultater kan måles men å beskrive magefølelsen en lærer kan ha overfor en elev er ofte vanskelig fordi som lærer måler jeg ofte ut i fra prøver og normerte prøver. Jeg synes det er vanskelig å skrive en halvårsrapport når jeg tenker på magefølelsen min for en elev».*

Lærer: *Er magefølelse en subjektiv vurdering? Kan vurdering være noe annet enn en subjektiv vurdering som er basert på erfaring og det du kan når du skal vurdere en elev? Går det an å vurdere noen annerledes enn dette?»*

Lærerne diskuterte vurdering. Vurderingen skal være objektiv. Men hva er en objektiv vurdering av en elev? De stilte spørsmål om hvem som bestemmer at vurderingen er riktig, om hva som skal vurderes, og hva det skal legges mest vekt på i en vurdering. Lærerne

uttrykte at vurdering innebærer på samme tid et dilemma fordi vurderingen skal være helt rettferdig.

Lærer: «*Hvordan kan vi være helt sikker på at den vurderingen er riktig, og hvordan kan vi måle alt i forhold til muntlige fag. Det er mye som skal måles. Og vi kan ikke slutte å stole på magefølelsen av den grunn. Men hvor sterk skal den magefølelsen være?».*

Lærerne mente at magefølelsen er subjektiv. Magefølelser er forskjellig fra person til person. Spørsmålet er om det finnes en riktig magefølelse, og om hva som er riktig i forhold til vurdering. Lærerne snakket om erfaring og forforståelse. Forforståelse i forhold til hva læreren vet om hva en elev har gjort tidligere, og hva eleven gjør nå i forhold til det han gjorde før. Men magefølelse – hva er det?

Lærer: «*Magefølelsen er basert på tidligere erfaringer. Du opparbeider deg den kanskje etter hvert. Men den er jo også påvirket av arv og miljø vil jeg tro. De fleste har en følelse av rett og galt, men den blir kanskje forsterket gjennom utdanning og erfaringer. Jeg stoler ganske mye på magefølelsen. Det kan ha noe med kunnskap å gjøre hvis du får høre noe du ikke kunne fra før».*

Lærer: «*Skjemaet tar over styringen. Når du sitter og skriver vurdering er det bokser og rubrikker som jeg skal fylle ut. Det er tungt. Ja, hva skal jeg skrive her? Vi bruker mye tid på å finne disse formuleringene som er litt sånn passe rund og passe treffende. Jeg spør meg selv om jeg gir et rett bilde av eleven».*

Lærerne diskuterte begrepet magefølelse. Magefølelsen kan skille mellom hva som er det riktige å gjøre, og noe som er passende og på samme tid treffende. Å finne det passende og treffende mellom det universelle (skjemaet) og det partikulære (elevens situasjon) er en sak for den praktiske kunnskapen. Spørsmålet er om magefølelse kan knyttes til praktisk kunnskap? Vi tenker ikke spesifikt med magen, men magen kan være et sensitivt organ og det sensitive er en egen form for tenkning som kan forstås i sammenheng med takt. Takt innebærer det å skille ut det som ikke passer og treffe det treffende. Takt er praktisk kunnskap. Det finnes ingen metoder som kan utvikle takt. Takt og følelsen for det passende og treffende er en kunnskap som dannes i situasjoner vi er en del av. Takt er egentlig ganske treffende for den praktiske kunnskapen. Magefølelse kan være et annet begrep for takt og

smak, for eksempel «connoisseurship» som er smakens kunst. Magefølelsen er som takt ikke subjektiv, men kan være personlig. Personlig i den forstand at takt er avhengig av fellesskapets takt for i det hele tatt å være takt. Takt har mange likheter med *fronesis* siden takt er en kunnskap i relasjon til en partikulær situasjon. Men jeg er ikke sikker på om jeg kan forstå *fronesis* i forhold til magefølelse. Da er det mer nærliggende å tenke på magefølelse som en praktisk *nous*, og innsikten som ikke er så lett å forklare.

9.1.8 Refleksjonsgruppe.

«Vi har refleksjonsgruppe. Det er ei slags oppskrift. Men vi reflekterer på andre måter også».

Lærerne forteller at refleksjon er ei slags oppskrift og en måte å snakke i lag på som virker slik at en sikrer seg det å komme ut med et tiltak. Lærerne prøver å gjøre noe annerledes og nytt. De ikke er fornøyd med dagens praksis. Tema eller problemstilling for refleksjon kommer fra lærerne. *«Vi tar utgangspunkt i oss selv og eleven i slike problemstillinger. Vi prøver å reflektere rundt dette. Systemet er en trygghet for at vi kanskje kommer i mål med ett eller annet tiltak».*

Lærerne forteller at systemet med refleksjon kan hjelpe læreren til å ekspandere. *«Vi har ulike perspektiv og disse perspektivene skal sikre at vi ser ulike problem fra vårt ståsted».*

«[...] ofte sitter vi og prater om forskjellige ting som opptar oss, men så kommer vi oss ikke videre. Med et slikt system så setter vi refleksjonene i system på en slik måte at vi sikrer oss det å sette inn tiltak. Vi er flink til å sette utfordringene på kartet, men hvordan vi skal komme oss videre med dette synes jeg ikke alltid har vært like bra. Med en slik modell så blir vi tvunget til å tenke tiltak. Det er tiltakene som er målet. Gjennom refleksjon så er vi kommet bare halvveis. Tiltakene må settes i verk».

«Verktøyet hjelper oss til å tenke. Det er bra hvis du kjører deg litt fast, og du trenger råd fra noen. Ting som er slik at de går i sirkel kanskje».

Refleksjonsmodellen hjelper lærerne til å tenke ut hva som må gjøres i form av tiltak.

Lærernes refleksjoner mates inn i modellen, og modellen virker slik at resultatet blir et svar på tiltak. Tiltaket er målet. Fungerer refleksjonsmodellen som et verktøy som tar over lærerens tenkning? Den praktiske dømmekraften er en tenkning over hva som må gjøres, og

hva som er det beste å gjøre når vi er i situasjonen. Refleksjonsmodellen befinner seg ikke i situasjonen, men refleksjonsmodellen reflekterer over en situasjon som allerede er historisk. Det er på en måte en lærerens tilbakevending. Læreren har allerede tolket den vanskelige situasjonen og har også tenkt over hva som må gjøres. Lærerens tilbakevending dreier seg ikke om lærerens forståelse over egne dannelsesprosesser. Det er ikke tilstrekkelig. Tilbakevendingen må gjøres på en vitenskapelig måte ved å sette refleksjonsmodellen i sving for å kunne få et sikkert svar på det å vite hvordan gjøre noe. Det kan hende at lærerens refleksjon over tiltak i situasjonen er mere passende og treffende.

Poenget er at tenkning om tiltak er satt i system innenfor en vitenskapelig ramme. Tiltaket kan på denne måten kalles vitenskapelig, er evidensbasert og et resultat av en vitenskapelig prosess som produserer tiltak. Tiltaket er i form av en metode som for eksempel kan produsere bestemte ferdigheter i forhold til problemstillingen. Refleksjonsmodeller er universelle og løser utfordringer i avstand fra en partikulær situasjon. Kløften mellom liv og vitenskap lar seg ikke så lett forene. Det blir gjort forsøk på å konstruere teknikker som kan gripe det praktiske på en vitenskapelig måte. Her blir praksis forstått som en applikasjon av teori.

Kan en slik vitenskapelig tilnærming til det å vite hva som er det riktige å gjøre være det beste, det som blir forstått som fakta og som skal settes i verk i framtidige lignende partikulære situasjoner? Refleksjonsmodeller gir et svar på det å vite hvordan gjøre noe som allerede skulle vært gjort. Det er ikke mulig å danne seg et bilde av komplekse (pedagogiske) situasjon som dekker alle perspektiv. Dette bildet er mest fullstendig i situasjonen, og vil på en måte forenkle seg etter hvert. La oss tenke oss at dette komplekse bildet inneholder en rød genser. Når tiden for refleksjonsmodellen nærmer seg så har kanskje bildet avgrenset seg til den røde gensen, selv om den røde gensen var en del av et komplekst bilde. Den praktiske dømmekraften er en kunnskap som i situasjonen kan skille ut mellom ulike perspektiv i situasjonen, og det er ikke sikkert at det er bare den røde gensen som skilles ut som det eneste meningsbærende for handling.

9.1.9 Kvalitet, kompetanse og dømmekraft.

Lærer: «Kvalitet er hvis en elev blir glad for noe eleven mestrer og har greid å ta neste steg. Det er kvalitet i hverdagen for min del som lærer. Det er dette som gjør at jeg blir glad som lærer. Det er ikke for alle disse papirene. Det er i klasserommet det er stas».

Lærer: Alt er veldig gjennomiktig. Men læreren må kunne faget sitt og kunne håndverket sitt».

Lærer: «Det er samspillet mellom lærer og elev, lærer og foreldre og mellom lærere jeg tenker på. Jeg tenker at det er fagkompetansen som er viktig slik at vi greier å la den komme til uttrykk sammen med elevene. Det er jo det som teller».

Lærer: «Men det hjelper ikke hvor god ekspert jeg er hvis jeg ikke formidler denne kunnskapen slik at andre kan forstå den. Selv om læreren har en kompetanse og skal arbeide i en klasse og formidle denne fagkompetansen, så vet jeg ikke om dette er tilstrekkelig. Det handler litt om hvordan du er som person. Selv om du heter lærer og møter opp i klasserommet og har forberedt de så godt som mulig, så er det ikke sikkert at alt kommer på plass med alle elevene»

«Det er ikke ofte at vi er helt sikker på alt det vi gjør. Jeg opplever at vi er ydmyke i forhold til vår egen kunnskap. Vi kan aldri være helt sikker, men må gjøre det beste ut fra den kunnskapen vi har og så får vi håpe at resultatet blir slik vi ønsker».

«Læreren blir bedømt etter resultatene. De andre kvalitetene som vi snakket om lar seg ikke så lett måle. Det er tallenes tale som er viktig i dag og som har verdi. Det er på en måte slik at resultatene skal være det eneste som teller når vi snakker om kvalitet».

Lærer: Spørsmålet dreier seg om hva det er som er kvalitet. Jeg tenker på resultatene. Er det ikke resultatene som styrer oss i vår pedagogiske praksis? Vi er spent på resultatene. Jeg tenker at vi må prøve å holde på denne dømmekraften. Vi må prøve å kunne vurdere selv. Vi er likevel ikke så lett påvirkelig. Vi må tenke på overveielsene våre og at vi bruker vår egen kunnskap».

Lærer: «Det er noe mere. Men jeg vet ikke hva det heter. Det er å se. Det er en form for sansing. Jeg vet ikke hva det er men det er en form for sansing som må være på plass. Ja det er ett eller annet som er vanskelig å sette ord på»

Hva mener dere om lærerens praktiske kunnskap?

Lærer: «Ja, det må være dette direkte møtet mellom lærer og elev».

Lærernes mening om denne kunnskapen er at det å være lærer handler om at læreren må kunne kommunisere. Det handler om hvordan læreren er som person. Det er klart at læreren må være flink faglig, men det meste handler om kommunikasjonen mellom lærer og elev. Det teller utrolig mye. «Læreren må kunne lytte. Læreren må stille seg åpen for de erfaringene som barn forteller om. det er en form for sansing».

9.2 Andre samtale.

Under Andre samtale hadde jeg samtaler med hver enkelt lærer. I denne samtalen fikk vi muligheter til å gå dypere inn på spørsmål som berørte praktisk kunnskap. Spørsmålet om erfaring er interessant for lærere. Lærere har meninger om erfaring og læreren støtter seg til sine egne og andres erfaringer. Erfaring er en form for hukommelse. Nå er det slik at vi som mennesker ikke husker alt som skjer i livet. Vi skiller ut noe til fordel for noe annet. Det som betyr noe for oss blir værende i hukommelsen som *fronesis* og *etos*. På en annen side kan erfaringen lagres i kroppen som en handlingsberedskap. En handlingsberedskap kan være et eksempel på en *techne*. I kontrast til *episteme* er dette en kunnskap som har blitt til gjennom lærerens egen praksis. Den blir til gjennom lærerens refleksjoner over egne ferdigheter. *Techne* har to ansikter, og vender blikket i to ulike retninger. På samme måte som «det praktiske» kan forstås på ulike måter. På den ene siden er *techne* relatert til det enkelte menneskes praktiske kunnskap eller lærerens pedagogisk-praktiske kunnskap som blir til i nærhet til lærerens daglige arbeid. Lærerne hevder at utdanningen og erfaringen er de to viktigste formene for kunnskap som danner læreren. *Techne* i denne forståelsen vender blikket mot *fronesis* og alle de variasjonene som preger lærerens daglige gjøremål. I en skole som gir rom for at mennesker og ikke maskiner skal fylle klasserommene vil ingen dager være like. Innenfor en slik foranderlighet finnes mange ulike variabler, variabler som ikke konstrueres av hypoteser og stålsettes, men motsatt at variablene endrer seg hele tiden.

Dette er erfaringer som ikke kan fanges og samles sammen for å kunne danne utgangspunktet for universelle metodologiske føringer som utgangspunkt for det å vite hvordan gjøre noe eller evidensbasert praksis. Det er hypotetisk mulig, men i praksis kan vi ikke stole på det hypotetiske, men derimot lytte til vår egen praktiske dømmekraft. La oss tenke oss hypotesen om at lese-kurs virker. Hypotesen blir prøvd ut for å se om den virker. Hva er det som kan avgjøre om den virker? Er det testens resultater? Er denne tekniske formen for vurdering tilstrekkelig for læreren? Er anvendelse av teknikker sentralt innenfor lærerens praktiske kunnskap?

9.2.1 Lærer 1.

Læreren forteller at det kan være mange varianter av lærerens praktiske kunnskap. Jeg husker en lærer på ungdomsskolen som var flink i matematikk. Denne læreren var veldig flink i faget sitt, men jeg hang ikke helt med i lærerens måte å lære fra seg sin kunnskap på. Jeg tenker at praktisk kunnskap handler om kontakt og gjensidig tillit mellom lære og elev. Lærer og elev må bli kjent med hverandre i hverdagen. Hva menes med hverdagen? Jo, det er den daglige menneskelige kontakten. Det er slik jeg blir kjent med mennesker. Det er ikke i hovedsak relasjonen mellom lærer, fagstoff (bok) og elev jeg tenker på. Undervisning er planlagt innenfor en ramme. Innenfor denne rammen finnes det regler for kommunikasjon, atferd, arbeidsmåter og arbeidsro. Kommunikasjon begrenses innenfor denne rammen. Den menneskelige daglige kontakten rommer så mye mer enn dette. Når jeg snakker om kommunikasjon så mener jeg det å snakke sammen om ting som ikke har noe med skole/undervisning å gjøre. Det handler om å frigjøre seg fra den bestemte lærer- og elevrollensom begrenser de mulighetene jeg kan ha for å bli kjent med elevene. Et faglig bilde av eleven er egentlig et utsnitt av eleven som menneske. Det er noe som isoleres fra elevens helhet som menneske, og det er ikke mulig å si at jeg kjenner en elev på bakgrunn av en test. Er det meningen at lærerens praktiske kunnskap bare skal være et instrument i produksjon av målbare resultater, og i arbeidet med å skrive vurderinger. Å skrive vurdering er ikke praktisk kunnskap. Det er papirarbeid.

«Jeg tenker at en måte å bli kjent med elevene på vil bety å ikke lage et skille mellom språk og liv. Det vil si at jeg kommer mye nærmere eleven når vi for eksempel er på tur».

Jeg blir kjent med eleven gjennom undervisning i det daglige også. Det skjer på den måten at jeg samtaler med eleven om det som er vanskelig. Samtalen med elevene er viktig. Det er en praktisk kunnskap. Men er vurdering en praktisk kunnskap? Hvorfor er vurdering vanskelig? Det er ikke vanskelig å vurdere i hverdagen, det vil si den daglige vurderingen som ligger i samtalen. Ofte er det slik at eleven ønsker en slik daglig samtale og vurdering. Men jeg rekker ikke over alle i løpet av en dag. Vurdering er vel noe som ligger til den tradisjonen som lærerens praktiske kunnskap har vokset opp i. Det er likevel slik at vurdering i seg selv for den enkelte elevs beste ikke er tilstrekkelig lenger. Vurderingen har andre mål, og vurdering har fått nye navn. Vurdering skal måles generelt. Det holder ikke at vurderingen er en tillitserklæring mellom lærer og elev. Vurderingen skal isoleres og fraktes ut fra den sammenhengen den står i. Den skal på en måte gripes ut av elevens hode og legges inn i en statistikk og en database.

Kanskje er det kjekt for foreldrene å få en slik vurdering to ganger i året? Men spørsmålet er likevel hvem en slik vurdering skal virke for? Er det til elevens beste? Er det til lærerens beste? En generell vurdering av en elev skal være et utgangspunkt for læreren i foreldresamtalene. Men hva sier en slik generell vurdering? Foreldrene er aller mest opptatt av sitt barns trivsel på skolen. Foreldre er opptatt av at deres barn og andre barn har det bra på skolen og at ingen plager dem. Det at eleven har en hverdag uten å være redd for at noen skal gjøre dem vondt er ganske grunnleggende.

Min refleksjon:

Læreren understreket at den daglige samtalen mellom lærer og elev og at den daglige kontakten er viktig. Er dette en form for praktisk kunnskap? Erfarer læreren at den daglige samtalen virker som et mål i seg selv? Her er den daglige samtalen ment som noe som læreren erfarer som verdifullt både i forhold til elevens danning og lærerens dannelsesprosesser. Den daglige samtalen er ikke resultat av et pedagogisk program som gir føringer for det å vite hvordan utføre daglige samtaler, i forhold til tidspunkt, teknikker og effektive spørsmål. Den daglige samtalen har ikke sitt opphav i et system eller en teori hvor resultatet av en daglig samtale kan måles i etterkant.

«Den praktiske kunnskapen - ja – den bare er der hos meg. Jeg er den praktiske kunnskapen, og denne kunnskapen bare ligger i meg som en intuisjon. Noen ganger går det skrekkelig

galt. Likevel prøver jeg å gjøre mitt beste til det beste for elev, klasse, lærer og foreldre. Jeg tar med meg det beste fra utdanningen min, fra kunnskap som jeg lærte meg da jeg begynte å arbeide og alle mine erfaringer fra livet. Jeg går ikke til daglig og tenker på Piaget og sånn. Men alt som jeg har erfart i livet fra fritidsaktiviteter, fra ungdomstida og til voksen alder. Det er dette som har formet meg. Det handler om å lære å tilpasse seg hverandre, og barn må få erfare at vi er ikke likedan. Kanskje handler skole også om danning? Skole og danning er ikke alltid like enkelt å kombinere sånn naturlig. Ofte kan det bli slik at danning blir et fag som skal læres ved å følge et pedagogisk program. Elevene skal øve på ferdigheter som skal føre til danning. Det høres veldig rart ut men slik er det».

Læreren er opptatt av at skolen ikke bare skal ha en læringsfunksjon. Skolen er så mye mere enn bare målbare resultater. Skolen er også danning. Skolen er en del av livet og det er i livet vi dannes. Det er dette som gjør oss til mennesker, det vil si å forstå hverandre. Det om gjør oss til mennesker kan ikke være målbart. I dag er det de målbare resultatene som har verdi, og som blir satt ord og språk på.

«Praktisk kunnskap for meg betyr å stole på mitt eget skjønn. Uten mitt eget skjønn hadde jeg ikke visst hva jeg skulle gjøre. Skjønnnet er de erfaringene jeg har, og alt det vanskelige jeg vokser på».

9.2.2 Lærer 2.

Læreren forteller at det å vite hvordan gjøre noe dreier seg om å ha tro på seg selv, og tro at de ferdighetene læreren har er bra nok. Læreren ble etter hvert sikrere på seg selv i utføringen av arbeidet sitt. Utdanningen la grunnlaget, og erfaringene sier noe om hva som funker og ikke funker. Når det gjelder pedagogisk praksis så velger læreren ut noe av de nye trendene og håper at de fungerer. «Det er umulig å vite på forhånd at noe skal funke». Det som velges ut er noe som læreren kjenner seg igjen i og er en gjenkjennelse av det gamle i det nye. «Jeg må vite hvor boka er i terrenget i forhold til meg selv og min egen praktiske kunnskap». I utøvelsen av praktisk kunnskap tar læreren ofte sjanser, og håper at det som gjøres fungerer. Jeg prøver ut for å se om en måte fungerer. Jeg stoler ikke på at andre kan si at noe fungerer. Jeg må prøve ut praksisen selv.

Denne læreren legger vekt på utdanningen som et grunnlag for praktisk kunnskap. Den praktiske kunnskapen dannes gjennom erfaring. Læreren vurderer det nye, og ser det nye i sammenheng med sin praktiske kunnskap. Den praktiske kunnskapen er slik jeg forstår læreren en kunnskap som utvikler seg gjennom at læreren er prøvende, og det at læreren tar beslutninger selv. På en annen side er praktisk kunnskap en kunnskap som skal fungere, og den skal virke i forhold til elevens læring. Praktisk kunnskap kan i denne forstand være en *techne*, som i forhold til at læreren er prøvende og reflekterende kan ha sider ved *fronesis*. Men jeg forstår denne praktiske kunnskapen i hovedsak som pragmatisk, og noe som skal fungere. Praktisk kunnskap er ikke en kunnskap som kan settes inn i funksjonelle rammer.

9.2.3 Lærer 3 forteller om lærerens kunst.

Lærerens kunst er opplevelsen av det å tørre å stå for det læreren gjør og de valgene som læreren tar beslutninger om. Å tørre å stå ved den kunnskapen jeg vet vil virke i praksis, og om den ikke virker så forsøker læreren å gjøre tingene på en annen måte. Lærerens kunst er det å tørre å feile, for å prøve noe nytt. Tørre å ta i mot utfordringene, og en form for indre motivasjon i møte med det som kan innebære en risiko for ikke å lykkes.

En annen side ved pedagogisk praksis er dokumentasjonen. Det oppleves som et trykk at alt skal gjøres eksplisitt. Det tause blir lagt i lenker av det eksplisitte. Slik at det som gjøres eksplisitt ikke representerer det tause skjønnet. Arbeidet med relasjonen til eleven kan drukne i alt arbeidet med dokumentasjonen. Relasjonen til eleven er en kvalitet i seg selv som ikke kan måles. Denne relasjonen må ligge i botnen i lærerens praktiske kunnskap og er kanskje en kunnskap om mennesket som har sammenheng med forståelse og praktisk dømmekraft.

«Det er mye som er udokumentert, og det er mye i lærerens arbeid som ikke kan måles. Det som skjer mellom mennesker er en kraft, og denne kraften er vanskelig, ja umulig å måle resultatet av. Det udokumenterte er viktig. Vi er ikke maskiner».

Det rettes stort fokus på det målbare. Resultatene skal inn i dataprogrammer og disse resultatene kan overføres til andre programmer, og hentes tilbake uten at innholdet er endret. Resultatene kan brukes om igjen mange ganger for å finne ut hva som mangler og

hva som må forbedres. Nasjonale prøver er rangert høyest. Jeg har elever som presterer mye bedre på mindre prøver. Hva er det som viser elevens faglige kunnskaper?

Det er klart at noe måling må det være. Men hva blir målingen brukt til? Målingen har tatt en annen dreining. Nå kan også trivsel måles. Det er bare det at trivsel kan ikke reduseres til tall. Måling er teknisk, og trivsel kan ikke måles teknisk. Hva er det så som drar eleven framover, og hva er det som motiverer? Denne målingen bryter med lærerens etiske linje. Dette er etiske prinsipper som vi må ta stilling til når vi skal vurdere. Og jeg er i tvil om denne målingen er til det beste for eleven.

Daglige vurderinger som skjer der og da er gode. Det er i disse situasjonene at lærerens praktiske kunnskap blir prøvd ut. Men disse vurderingene blir ikke dokumentert og skrevet ned. Slike umiddelbare vurderinger er noe som eleven forstår fordi vurderingen blir til i situasjonen, og er en del av det eleven er opptatt med i øyeblikket. Når en vurdering isoleres fra situasjonen og resultatet og konsekvensen kommer i etterkant er det ikke så lett å forstå hva resultatet betyr. Mange begreper i vurderingen gjør vurderingen distansert og fremmed fra den det pedagogisk praksis egentlig handler om.

Den praktiske kunnskapen har jeg fra praksisperiodene mine. Teorien legger også grunnlaget for min praktiske kunnskap. Utdanning gir trygghet for meg i arbeidet mitt. Uten utdanning opplever jeg som lærer at jeg har ingenting jeg skulle ha sagt. Å gå fra ufaglært til faglært gir meg større trygghet, og jeg ser ting på en annen måte. Jeg har et annet blikk på arbeidet mitt, hva som er målet og hvor veien skal gå videre. Utdanning virker også slik at jeg har et bevisst forhold til hva som er jobben min og alt jeg gjør som lærer. Jeg har et mer bevisst forhold til hvorfor; det vil si det å kunne begrunne mine valg. Det handler om en bevisst tankeprosess for å nå de målene vi skal gjøre i lag. Utdanningen gjorde noe med meg. Jeg vet ikke om utdanningen virket noe det første året. Men etterhvert så bygger jeg på erfaringene mine. Jeg har ikke tenkt slik jeg gjør i dag uten det faglige i botnen.

På denne måten har jeg lært å begrunne mine valg ut fra kunnskap om det å vite at, og mere overordnet; hvorfor vi gjør dette her. Hvorfor utdanner vi elever og hvorfor går eleven på skole? Hva vil læreren oppnå med det læreren gjør, enten det er små eller store ting? Har læreren oppnådd det han prøvde å oppnå?

Har skolen en nytteverdi? Er det forskjell på elevens danning og elevens læring? Dette har jeg tenkt på og det er et vanskelig spørsmål. Det må være forskjell på dette. Danning er totalen, både elevens erfaringer hjemme og på skolen. Hvis eleven skal ha ei god læring, så må eleven ha ei tro på det han eller hun holder på med. Det å finnes en mestringsfølelse hos eleven, og denne må gi mening hvis det skal bli danning. Uten mening kan ingenting være danning. Hvis en elev mislykkes gang på gang i ei gløseprøve så er det noe som ikke stemmer, og da må læreren gjøre noe. Eleven må øve mere for å oppnå en følelse av mestring. Mestring må til for å dannes på en god måte. Alt vi gjør i skolen påvirker elevens danning. Læreren står derfor i et konstant dilemma i forhold til mellomtingen mellom eleven og en plan.

«Men læreren må ta et valg, og læreren må bare prøve seg fram. Hvor skal vi starte? Dette handler om justeringer i mellom for vanskelig og det som allerede er enkelt. Denne justeringen må læreren stole nok på seg selv for å ta. Vi kan ikke være for statisk i vår dømmekraft. Hva er det som gjør at jeg velger slik eller slik? Hva slags kunnskap er det jeg legger til grunn for mine valg? Det er denne kunnskapen som ikke er så enkel å dokumentere, og det er vel ikke meningen. Men spørsmålet er om denne kunnskapen blir altfor personavhengig, og det er den personavhengige kunnskapen som særmerker læreren. Den gode læreren – hvor er den gode læreren? Dette handler ikke bare om faget. Vi må ha noen andre sanser åpne. Det er ikke bare faget, da hadde jeg aldri lykkes som lærer. Jeg må ha andre sanser åpne, og hvis læreren ikke sanser det som er rundt seg selv og det mellom-menneskelige som skjer, eller hva det enn kalles, hvis ikke den sansen er på plass så tror jeg ikke jeg ville vært lærer så lenge».

Læreren må ha kunnskap om seg selv, og ha god dialog med andre. Læreren må ha en evne til samarbeid, for vi befinner oss ikke på en haug alene. Vi skal dra lasset sammen med andre og dra lasset i lag. Kommunikasjon er viktig for å kunne rådføre seg med andre lærere og støtte hverandre. Hvis en lærer skal være trygg i yrket sitt så tror jeg læreren må ha evne til samarbeid. Det å kunne løfte hverandre er en styrke som kommer innenfra. Det er også noe som kommer utenfra og det må vi bare ta og spy ut, for eksempel det å legge inn resultatene i nasjonale vurderinger. Det å jobbe videre med resultatene kan også bety det å løfte i lag. Vi løfter ingenting ved bare å melde inn resultatene og la det bli med dette. Prioriteringene og valgene må komme fra oss, det vil si innenfra. Det er også bra å bli sett utenfra. Å stille

spørsmål ved virksomheten og det å være åpen for et utenfra-blikk kan være bra. Fokuset er likevel elevens beste.

9.2.4 Lærer 4.

Jeg har jobbet som lærer i nesten et år, og jobbet først som vikar i et halvt år. Nå er jeg kontaktlærer. Overgangen gikk greit fra det å være student til å hoppe direkte på et vikariat. Jeg ble liksom lærer med en gang. Praksis er mer i tråd med den utdanningen jeg har. Dette gjelder for eksempel i forhold til det å tilpasse undervisning i forhold til utviklingsnivå og læreforutsetninger, noe som jeg lærte i utdanningen. Lærerutdanningen legger vekt på det mest grunnleggende og så må jeg som lærer tilpasse den kunnskapen underveis. Erfare og finne måter å gjøre ting på selv, og samtale med andre lærere ved den skolen jeg arbeider i. Jeg lærer gjennom utfordringer, og det å få bruke tidligere erfaringer og det jeg husker fra utdanningen. Det handler om å utfordre seg selv som menneske. Jeg blir formet og preget av det som er rundt meg.

Tidligere, i utdanningen min så dreide pedagogikk seg om å terpe på det å skille mellom de ulike læringsteoriene. I praksis så forsvinner navnene og jeg krysser grensene mellom de ulike læringsteoriene. Jeg tenker jo på teknikker og metoder både i fra sosiokulturell læring og delvis behaviorisme. Men jeg går ikke og tenker på at jeg bruker den eller den teorien, men det er mer en samling som har tilhørighet til ulike læringsteorier. Valgene gjør jeg som lærer selv. Jeg tenker på hva som fungerer best for klassen for å få til læring, og hva som fungerer for den enkelte i klassen. Hvem som fungerer bra i formidlingspedagogikk og hvem som fungerer eller lærer mer ved andre metoder. På den måten vil jeg tro at vi her på skolen har en tanke om at vi ikke tenker eksplisitt innenfor hver kategori. Jeg henter ikke kunnskap direkte fra en teori men har gjort denne teorien om til min egen. Jeg opplever et handlingsrom på den måten at det er jeg som henter fram det som jeg synes er bra. Det er ikke teorien som styrer dette valget. Jeg føler at jeg er min egen sjef som kan bestemme hva som skal gjøres.

Personlig synes jeg det er greit å følge et spor men det er ikke ukomfortabelt å gå vekk fra dette sporet. Jeg kan godt skifte spor å gå i en annen retning. Andre lærere er konsekvent i det å følge en rød tråd i en plan. Jeg er ikke like flink til det å følge denne røde tråden men jeg synes at jeg ender opp med det samme resultatet likevel. Jeg går litt mere hit og dit. Tar

innspill fra elever som gjør at jeg må endre litt fokus og skifte litt spor. Jeg holder på med å finne ut hvilken type lærer jeg er og hvilken type lærer jeg trives best med å være.

«Å beskrive magefølelsen er vanskelig. Det er nesten umulig. Det er en dom, den er ikke flyktig, men den varierer». Det finnes ingen fast målestokk for magefølelsen. Den er individuell. Du har en magefølelse for læring og en magefølelse for sosiale hendelser. «Lærermagefølelsen» baserer seg kanskje på læring, og hva som er lurest å gjøre i en undervisning. Magefølelsen er med på å styre de fleste lærere tror jeg. Enkelte lærere har en sterkere magefølelse og andre litt mindre. Det er en profesjonell magefølelse. Som oftest så stemmer den. Ganske ofte. Enkelte ganger tar den feil og veldig feil. Men som lærer så stoler du på magefølelse din tro jeg. For jeg kan føle hvordan en elev er og hvordan denne eleven kan prestere litt på forhånd ut i fra erfaringen jeg har gjort i undervisning, friminutt og så videre.

Når magefølelsen virker på sitt beste så må du kanskje være veldig tilstede i situasjonen?

Ja, til en viss grad. Du kan på en måte ha en spesiell magefølelse for en situasjon, og jeg kan gå forbi ei elevgruppe og få følelsen av at det er noe som ikke stemmer helt. Jeg kan være veldig fokusert på magefølelse og den kan bare dukke opp i sidesynet. Tror jeg. Om sidesynet bare fungerer i lærermagefølelsen det vet jeg ikke helt. Magefølelse er erfaring og praktisk kunnskap, og det er noe som skjer fysisk. Det er sikkert mulig å trene den opp litt. Men enkelte har en veldig sterk intuisjon.

Diskuterte dere magefølelse i utdanningen din?

Jeg tror vi diskuterte dette mest i kantinen utenfor de pedagogiske lokalene. I undervisningsrommet diskuterte vi det ikke. «Det er ikke et faglig begrep fordi magefølelse ikke direkte er målbar i form av at du kan ikke putte den på papiret. Du kan omtale den på papiret men du kan ikke lage en statistikk ut av magefølelsen. Det er jo ofte det som kan bli skrevet om i lærebøkene, det som er målbart og som statistikkene kan fortelle noe sant om. Magefølelsen er en form for intuisjon og følelse ved at du kan fange opp ting selv om det ikke er sagt eller gjort eksplisitt. Du bare veit at det er slik». Erfaringen hjelper meg til å stole mer på magefølelsen min eller avise den i enkelte situasjoner. Enten så er den sann eller så kan du avise den. Når jeg ikke helt vet hvordan jeg skal løse en vanskelig situasjon, så mener jeg at da må jeg bare tippe og håpe på det beste.

Det er når magefølelsen ikke forteller deg noe. Situasjonen er ny og jeg har ikke opplevd lignende situasjoner, eller at jeg har ikke erfaringsgrunnlag nok til å løse denne vanskelige situasjonen som hjelper meg til å ta en riktig avgjørelse. Jeg må bare ta en avgjørelse og se hvordan det går. Jeg kan bare stole på meg selv og ta konsekvensene av dette valget. Læreren handler på den måten som læreren tror er den beste måten å gjøre dette på. Hvis jeg tar feil så kommer situasjonen tilbake igjen med en gang og forhåpentligvis så kan jeg lære av denne situasjonen.

9.2.5 Refleksjoner i forhold til lærerens praktiske dømmekraft.

Lærerne forteller om sin praktiske kunnskap. De forteller om det å være lærer. Lærerne fortalte noen ganger spontant, og andre ganger reflekterende som om de stilte et spørsmål. Lærerne reflekterte over nye perspektiver under samtalen. De så nye meninger i de erfaringene de fortalte om. Under samtalen forsøkte jeg å forstå lærerens mening og stilte nye spørsmål med utgangspunkt i denne forståelsen. På denne måten forløp samtalen fram og tilbake mellom meg og lærerne, og mellom lærerne selv.

Min forståelse av lærerens mening om praktisk kunnskap er noe som går utover det som direkte er sagt, men som likevel forteller en sannhet. Denne forståelsen dreier seg om at læreren til enhver tid beveger seg samtidig med sin horisont. I refleksjonene møter læreren denne horisonten og forstår at læreren ikke kan være mere enn det læreren til enhver tid alltid allerede er. Læreren kan ikke være større eller mere enn seg selv, og på samme tid er læreren prøvende. Dette kan være grunnleggende i lærerens forståelse av sin egen praktiske kunnskap.

9.2.6 Lærerens skjønn.

«Praktisk kunnskap for meg betyr å stole på mitt eget skjønn. Uten mitt eget skjønn hadde jeg ikke visst hva jeg skulle gjøre. Skjønnnet er de erfaringene jeg har, og alt det vanskelige jeg vokser på. [...] må tørre å stå for sin egen praktiske kunnskap [...] denne kunnskapen er det som ligger i botnen, og det å forstå noe på sin egen måte. [...] den bare er der hos meg. Jeg er den praktiske kunnskapen og denne kunnskapen bare ligger i meg som en intuisjon».

Praktisk dømmekraft kan være det å anvende skjønnnet passende i forhold til situasjon slik at nyansene ikke blir oversett. Det blir hevdet at målet med evidenst praksis ikke har til hensikt

å fase ut skjønnet i praktisk kunnskap. Evidensbasert praksis kan være et forslag til hvordan profesjonelt skjønn kan være tilregnelig og ansvarlig. På denne måten kan evidens informere skjønnet, og at lærerens skjønn forbedres gjennom det å anvende evidensbasert praksis. Men er det ikke slik at evidensbasert praksis har sitt opphav i en smal evidensbase? Hvordan kan denne formen for kunnskap, som samtidig skal utvikle lærerens skjønn til profesjonelt skjønn være tilregnelig når læreren skal ta gode beslutninger hvor spørsmålet om hva som skal gjøres er et resultat av den enkelte situasjon? Er det mulig at det kan finnes en metode for det å utvikle skjønn som samtidig er evidensbasert? Å utvanne lærerens skjønn på denne måten må ta utgangspunkt i klare kriterier for hva som skal tillegges vekt.

9.2.7 Erfaring og refleksjon.

Læreres mening om praktisk kunnskap dreier seg om erfaringer som er vevd sammen med refleksjon og tenkning over egne pedagogiske valg. Erfaringen kan være tilstede i øyeblikket, uten at dette øyeblikket er kalkulert med vil oppstå på forhånd, og vil derfor som regel preges av det umiddelbare. Erfaringen er på denne måten en kunnskap som ikke kan kontrolleres på forhånd. Erfaring i kontrollerte former vil være det samme som kontrollert erfaring og gjenspeiler noe som er planlagt. På mange måter kan det være vanskelig å planlegge det umiddelbare.

Deliberasjon eller refleksjon har Aristoteles diskutert i *Den Nikomakiske etikk*. Refleksjon over hva som kan gjøres med utgangspunkt i den situasjonen vi er i er en praktisk kunnskap som har utgangspunkt i Aristoteles' begrep om *fronesis*. Refleksjon er ikke hva som helst. Refleksjon er «*correctness of thinking*»¹¹⁴⁴. Ikke den rette måten å reflektere på men den rette holdningen i forhold til refleksjon som betyr at vi reflekterer uten bestemte mål, og refleksjon partikulært relativt til et partikulært mål. Den praktiske dømmekraften er sentral i refleksjon for at det som refleksjonen retter seg mot skal være riktig, uten at for eksempel episteme legger føringer for refleksjonens riktighet.

Kan refleksjon være en metode for lærerens dannelsesprosesser både når det gjelder handling i praksis og som forskningsmetode? Er det bra å reflektere? Begrepet refleksjon har ulike meninger. Det kan være en fare for at det stadige behovet for refleksjon kan bli et ideal

¹¹⁴⁴ NE 1142b 14.

og en bestemt form for vurdering av egne handlinger som styres etter en bestemt modell for refleksjon. Refleksjon kan plasseres innenfor en bestemt ramme for hvordan reflektere, og legges til bestemte tidspunkter. Kanskje for at refleksjonsarbeidet skal føre til andre mål som ligger utenfor selve refleksjonen. Refleksjon kan på denne måten styres inn i bestemte retninger og være et redskap for å kunne oppnå andre mål som for eksempel bestemte tiltak i forhold til hva som må gjøres.

Refleksjon er en tilbakevending som tenkning. Refleksjon er et mål i seg selv og følger ingen oppskrifter. Refleksjon er ikke en bestemt oppgave med en tydelig begynnelse og en bestemt slutt for når målet for refleksjonen er oppnådd. Refleksjonen skjer alltid allerede. Det må finnes rom for refleksjon, det vil si en form for «pause» i gjøremålene. Refleksjonen finner selv rommet. Den kommer av seg selv uten å se på klokka.

Det kan være slik at refleksjon kan bli en løsning som det ropes etter i alle mulige sammenhenger. Når læreren er i en situasjon som krever at noe må gjøres, kan ikke læreren overføre denne situasjonen til en tid som er satt av til refleksjon for eksempel i morgen. Den partikulære situasjonen må settes på vent, før metoden for refleksjon kan presentere en løsning. Når løsningen er på plass, kan det hende at den partikulære situasjonen har løst seg. Tiltaket som ble bestemt blir likevel ofte satt i verk, og resultatet blir kanskje at dette tiltaket skal anvendes på nye situasjoner, som korrigeres etter og blir forstått i forhold til tiltaket. Lærerne forteller at ingen situasjoner er helt like.

9.2.8 Praktisk kunnskap som vitenskapelig ekspertise.

I *Notes on Planning for the Future* (1966) stiller Hans-Georg Gadamer spørsmålet om det å forstå innenfor det som er mulig å forstå innenfor vår horisont er en saga blott. Det å forstå hva som er det riktige å gjøre i en situasjon er ikke tilstrekkelig. Bengson og Moffett (2011) hevder at man må skaffe seg en fullstendig og komplett forståelse av for eksempel begrepet viten om hva som virker for å kunne oppnå en sikker viten på forhånd om hvordan gjøre noe. Den objektive virkeligheten blir først konstruert i forhold til viten om hva som virker og hvordan gjøre det som virker. Det å vite hvordan gjøre noe eller hva som er det riktige å gjøre blir planlagt og definert ut i fra denne objektive virkeligheten. Gadamer hevder at det handler ikke om å sette seg inn i en situasjon for å kunne ta et objektivt grep på situasjonen, det vil si å flytte den ut av sammenhengen og samtidig skape et skille mellom seg selv og

situasjon, «[...] *to put themselves in the situation before they are able to recognize the really expedient and possible from many alternatives. «Situations” does not possess the characteristics of a mere object which one meets face to face; consequently, certainty does not arise from the simple understanding of objectively existing phenomena*”¹¹⁴⁵. Det er kanskje slik at vårt kognitive apparat likevel ikke makter å gripe hele situasjonen. Kunnskap om objektive gitte fakta gitt av vitenskapen er ikke en tilnærming som fullt ut kan være dekkende i forhold til en praktikers perspektiv som fullt ut er til stede i en situasjon. Hvis slike fakta var det eneste alternativet som på samme tid kunne garantere for virkningen av en handling, så kan ikke objektive fakta gitt av vitenskapen likevel kunne garantere for en klok beslutning. Den kloke beslutningen finnes ikke i fakta gitt av vitenskapen. I hvilken ende skulle vi begynne å lete? I følge Gadamer er det eksperten som i vår tid har viten om det å vite hvordan gjøre noe «*The expert makes the possibilities inherent in his field of science available, [...] and having to decide on the feasibility of such possibilities demands nothing less than another science to pass judgement. [...] But that is precisely the inherent tendency of scientific doctrine: to make superfluous the scrutiny of ends by successfully providing and “controlling” the means at one and the same time*”¹¹⁴⁶. Dette er kjernen i dagens moderne *techné*. Forholder det seg slik at enhver praktisk kunnskap har opphav i det å kunne velge blant alternative midler som tilfredsstillende en bestemt *eidos*?

9.2.9 Avsluttende drøftinger.

Det er noen spørsmål som kan stilles i forhold til denne avhandlingen. *Fronesis* er kunnskapsformen som stiller spørsmålet «what is to be done» og ikke «what is to be made». Hva har jeg gjort i disse 400 sidene? Jeg har forsøkt å forstå de aristoteliske kunnskapsformene og hvordan de på ulike måter blir holdt i hevd i vår tid. Jeg har beveget meg innenfor et teoretisk felt og et praktisk felt. Innenfor det praktiske feltet har *fronesis* en spesiell betydning som jeg har forsøkt å få fram gjennom hvordan læreren forstår sin praktiske kunnskap. Jeg har kanskje skrevet for mye om *fronesis* som egentlig kommer til sin rett i det praktiske livet og ikke gjennom teoretiske beskrivelser. Jeg har forholdt meg til et omfattende teoretisk felt hvor jeg posisjonerer meg innenfor Aristoteles’ etikk og den aristoteliske tradisjonen. Jeg har forsøkt å bringe fram en forskjell i forhold til slik jeg forstår

¹¹⁴⁵ Gadamer 1966, s. 581.

¹¹⁴⁶ Gadamer 1966, s. 577.

ulike tolkninger/forståelser av *fronesis* innenfor den hermeneutisk/fenomenologiske tradisjonen. *Fronesis* er for meg et kritisk begrep som står i kontrast til evidensbasert praksis. *Fronesis* kan stille vanskelige spørsmål. Men jeg prøver meg fram.

Jeg har drøftet de aristoteliske kunnskapsformene, kunnskapsformenes ulike forståelser i vår tid, drøftet begrepet det praktiske i forhold til praktisk kunnskap og den praktiske dømmekraften, praktisk dømmekraft i vår tid og sist men ikke minst lærerens forståelse av sin praktiske kunnskap. Dette har blitt til en tekst som jeg forstår i forhold til den aristoteliske tradisjonen. Det har vært viktig for meg i denne forbindelsen å forsøke å bringe fram det sentrale som kjennetegner de aristoteliske kunnskapsformene. Dette innebærer på samme tid en kritikk av ulike forståelser/tolkninger av de aristoteliske kunnskapsformene i vår tid. Spesielt *fronesis* har vært gjenstand for omforming som berører sentrale kjennetegn ved denne kunnskapsformen, som jeg forstår som forutsetningen for meningen med *fronesis*. Omformingen kan bli forstått som en praktisk korrigering av *fronesis* på den måten at *fronesis* blir gjort tilgjengelig som metode for det å utvikle klokskap. *Fronesis* blir omformet til teknikk, profesjonell klokskap og profesjonell refleksjon. De nye forståelsene av *fronesis* legger grunnlaget for en sterk sammenheng mellom *episteme*, *techne* og *fronesis* innenfor et paradigme hvor kunnskap har opphav i *episteme*.

Avhandlingen kan bli forstått som et produkt som i en aristotelisk sammenheng kan forbindes med *techne*. Jeg har produsert et produkt om *fronesis* men jeg har ikke anvendt *techne* i denne prosessen. Det vil si at jeg har ikke anvendt en spesiell metode som jeg kan stille meg utenfor. Jeg har anvendt meg selv og min forståelse i forhold til *fronesis* og jeg har kanskje gjennom min kritikk av slik den aristoteliske *fronesis* blir forstått/tolket i vår tid forsøkt å «redde» *fronesis* ut fra et teoretisk teknisk favntak. Det er virkelig en prøvelse på den måten at *fronesis* for meg står midt i en sone som drar *fronesis* i mange retninger. Slik jeg forstår *fronesis* kan denne kunnskapsformen uten sammenheng med *praxis* bli anvendt som kongeveien fram mot det å fatte kloke beslutninger. Spørsmål som kan stilles er om læreren velger evidensbasert praksis uten kritikk, og om *fronesis* som kunnskap kan komme mellom lærer og evidensbasert praksis som kritikk gjennom lærerens praktiske kunnskap og stille spørsmål som en «våken» pedagog kan reflektere over?

Spørsmålet som jeg kan stille meg selv er om jeg har anvendt *fronesis*? Jeg har kanskje gjennom *sophrosune* holdt *fronesis* i hevd. Jeg forstår ikke denne formen for forståelse som det samme som å anvende *fronesis* innenfor en bestemt sammenheng. Jeg har gjennom min forståelse i forhold til *fronesis* forsøkt å holde *fronesis* i hevd uten å tilføre noe nytt som omformer *fronesis*. I stedet har jeg kanskje utformet noen kontraster mellom de aristoteliske kunnskapsformene og vår tids tolkninger av disse kunnskapsformene.

Jeg har ikke brukt praktisk kunnskap som metode i forhold til denne avhandlingen, men gjennom avhandlingen har jeg forstått praktisk kunnskap annerledes. Praktisk kunnskap kan bli forstått som *fronesis*. Avhandlingens *fronesis* kan bli forstått som dialogiske møter mellom ulike tekster, og på en annen side som *agon* (kamp) mellom tekster hvor hver og en tolkning/forståelse gjør krav på å vite hva slags kunnskap *fronesis* er. En annen dialog dreier seg om hvordan jeg forstår de aristoteliske kunnskapsformene i forhold til hvordan praktisk dømmekraft blir forstått og tolket i vår tid og hvordan jeg forstår *fronesis* i forhold til lærersamtalene. Denne dialogen har vært en stadig tilbakevending mellom helhet og deler, og mellom den *Nikomakiske etikk*, og de partikulære tekstene om de aristoteliske kunnskapsformene og lærerens praktiske kunnskap. Min forståelse/tolkning av *fronesis* kan bli forstått som *agon* i forhold til hvordan *fronesis* blir holdt i hevd i vår tid. Jeg har kanskje i mindre grad rettet oppmerksomheten mot gjenkjenning og i større grad mot kontrast. Det er slik jeg forstår annerledes.

Refleksjon, forståelse og rådføring med meg selv har i seg selv vært *praxis* i denne prosessen. Og selvfølgelig har det vært et mål at jeg kan sette et punktum for denne avhandlingen som kanskje stiller flere spørsmål enn den kan gi entydige svar. Problemstillingene stiller spørsmål som er viktige å drøfte i en tid hvor den praktiske dømmekraften blir forstått som en vitenskapelig metode for både det å vite hvordan reflektere og det å lære seg klokskap. Denne debatten preges av spørsmålet om hva som må gjøres i forhold til lærerens praktiske kunnskap i en tid hvor sterke utdanningspolitiske føringer kan omforme lærerens refleksjon over egne dannelsesprosesser til et spørsmål om teknikk og valg av metode som har opphav i en rasjonalitet som ligger innbakt i viten om hva som virker.

Avhandlingens omfang kan være et resultat av at jeg ikke har gått metodisk til verks, men at jeg har valgt mine egne veier. Det er ikke alltid at det er den strakeste veien som er den

beste. Jeg hadde ingen *eidos* som styringsredskap og oppskrift på hvordan avhandlingen skulle ta form. Jeg hadde i begynnelsen problemstilling 2 på papiret. Etter hvert som arbeidet med avhandlingen sneglet seg fram beveget jeg meg mer og mer i retning av hvordan de aristoteliske kunnskapsformene blir tolket og forstått i vår tid. Retningen i forhold til problemstilling 2 som et mål ble en liten omvei, eller kanskje to. Omveiene kan bli forstått som at mine valg i forhold til målet har endret kurs underveis. Denne omveien tok sin tid med refleksjon omkring hvordan den aristoteliske *fronesis* blir tolket/forstått i vår tid. I forhold til problemstillingene i denne avhandlingen har jeg i kapittel to, tre og fire drøftet spørsmål som knytter seg til de aristoteliske kunnskapsformene. Avhandlingens teoretiske bidrag har gitt rom for diskusjon og kritikk som et resultat av de spørsmålene som blir stilt gjennom de tekstene jeg har lest og forsøkt å forstå. Slik jeg forstår *fronesis* har kanskje bidratt til kritikk i forhold til ulike omforminger av de aristoteliske kunnskapsformene.

Avhandlingen har mange tråder som jeg vil forsøke å ta fatt i. Slik jeg forstår sammenhengen mellom problemstillingene og avhandlingens innhold kan dette i et overordnet perspektiv dreie seg om den aristoteliske forskjellen mellom *fysis* og *etos* og den praktiske korrigeringen av praktisk dømmekraft ved å stille spørsmål om hvordan praktisk dømmekraft kan utøves på en praktisk måte. Forskjellen mellom *fysis* og *etos* blir ikke direkte visket ut, men *etos* kan bli forstått som observerbare fysiske handlinger som styres inn mot bestemte former for atferd, og som kan øves opp og læres gjennom ulike teknikker og former for belønningssystemer. Den praktiske korrigeringen av praktisk dømmekraft er et resultat av denne omformingen av *etos*. Selv om det finnes mange metoder og teknikker som kan utvikle praktisk dømmekraft, og mange ulike forståelser av praktisk dømmekraft, er den praktiske dømmekraften en praktisk kunnskap som holdes i hevd som *logos* hvor det kloke betyr å tenke selv gjennom «selv-viten» og rådføring med seg selv. Det er umulig å betrakte praktisk dømmekraft fra utsiden som sådan, men det kan være mulig å tro at den praktiske dømmekraften blir holdt i hevd ved at man for eksempel befinner seg i forhold til en refleksjonsmodell.

9.3 Problemstilling 1.

Problemstilling 1: *Hvordan blir Aristoteles kunnskapsformer tolket/forstått og holdt i hevd i vår tid?*

Drøftingen i forhold til problemstilling 1 tar utgangspunkt i hvordan jeg forstår ulike forståelser/tolkninger av de aristoteliske kunnskapsformene i vår tid innenfor en hermeneutisk/fenomenologisk tradisjon (Alsterdal 2002; Annas 2011; Bellman og Thomas Müller 2011; Bengson og Moffett 2011; Bernstein 1999; Boylu 2011; Chishtie 2012; Carr, Bondi, Clark og Clegg 2011; Cooke og Carr 2014; Dunne 1993, 2005, 2011; Eikeland 2008; Ellett 2012; Eisner 2005; Figal 2010; Flyvbjerg 2001, 2012; Flyvbjerg, Landman og Schram 2012; Gadamer 1981, 1993, 2010; Grimen og Terum 2009; Gustavsson 2000, 2009; Heidegger 1993; Herzog 2011; Howe 2011; Inan 2012; Jaeger 1967; Kemmis 2012; Kinsella og Pitman 2012; Kristjansson 2008, 2010; Kuhn 2002; Kvernbekk, Torgersen og Moe 2015; Molander 1996; Ryle 1945; Schön 1983; Sennet 2009; Stanley 2011; Steinsholt 2006, 2014; Surprenant 2012) i forhold til de aristoteliske kunnskapsformene i *Den Nikomakiske etikk*. På mange måter kan de aristoteliske kunnskapsformene bli forstått som et uendelig opplysningsprosjekt. Opplysning har opphav i at det er noe som må endres på fordi de gamle sannhetene blir utfordret av nye sannheter. Det er noe det må settes et lys på og gjøres til objekt for en undersøkelse. På denne måten kan de aristoteliske kunnskapsformene bli holdt i hevd ved at de omformes gjennom opplysning. En annen måte å holde en kunnskapsform i hevd på er å forstå annerledes gjennom det at kunnskapsformen kan gjenkjennes som det samme gjennom lærerens praktiske kunnskap. De aristoteliske kunnskapsformene *episteme*, *techne* og *fronesis* er aktuell i vår tid, og omformingene gir kunnskapsformene ny aktualitet. På samme tid kan omformingene av de aristoteliske kunnskapsformene endre kunnskapsformenes karakter (*hexis*) og streke opp nye grenser. Det som er nytt og forstått annerledes blir lagt merke til, og det som kan gjenkjennes som det samme skiller seg ikke ut på samme måte. Omformingene av de aristoteliske kunnskapsformene går nye veier, staker ut nye retninger og forsøker å finne andre og nye sammenhenger mellom kunnskapsformene. *Episteme/techne* beveger seg inn på områder hvor denne kunnskapen tradisjonelt ikke hører hjemme i. Gjennom

episteme/techne blir det utviklet en generell form for praktisk dømmekraft eller klokskap som kan bli forstått som evidensbasert praksis.

Det aristoteliske møtepunktet mellom kunnskapsformene kan bli forstått innenfor en konkret politisk virkelighet hvor praktisk dømmekraft er den kunnskapen som tar den avgjørende beslutningen utover det som *episteme* og *techne* kan tilby. I vår tid er det forsøk på å omforme den praktiske klokskapen til *episteme*. Vi skal lære oss klokskap for å kunne ta de riktige beslutningene. Klokskap kan i denne sammenhengen omformes til *techne* og en teknikk vi har kontroll over. Klokskap og kloke beslutninger er begreper som er blitt populære. Det er en lang historie fra filosofen Heraklits forståelse av det kloke mennesket som forbinder menneskets *logos* til et fellesskap fram til vår tids forståelse av klokskap som «technelogos».

Episteme

I kapittel 2.1 til 2.9.3 drøfter jeg ulike forståelser/tolkninger av *episteme*. Jeg viser til oppsummering av ulike forståelser av *episteme* i kapittel 2.9.2. I følge Aristoteles er *episteme* vitenskapelig kunnskap i forhold til de sakene som ikke forandrer seg «[...] *what we know is not even capable of being otherwise*»¹¹⁴⁷ noe som viser til kunnskapens stabile, uforanderlige form. *Episteme* har matematikken som forbilde og kan av den grunn bli forstått som teoretisk kunnskap.

Episteme er i endring, men synet på *episteme* som vitenskapelig kunnskap har ikke endret seg. I følge Aristoteles er *episteme* vitenskapelig kunnskap. I forhold til forståelser/tolkninger i vår tid blir *episteme* forstått som teoretisk og vitenskapelig kunnskap som hverken er praktisk eller produktiv, men universell og abstrakt. (Dunne 1993, 2005; Kuhn 2002; Eikeland 2008; Grimen og Terum 2009; Gustavson 2009; Gadamer 2010; Bellman og Thomas Müller 2011; Herzog 2011; Howe 2011; Boylu 2011; Chishtie 2012; Inan 2012; Flyvbjerg 2014; Steinsholt 2004, 2014; Jaeger 1967; Kristjansson 2008, 2010; Gustavsson 2000, 2009; Figal 2010; Gadamer 1981, 2010).

Episteme inngår i en tradisjon som har opphav i Platons definisjon av kunnskap som sann, berettiget tro, og som har vokst fram i en lang tradisjon med røtter i den greske antikken.

¹¹⁴⁷ NE 1139b 20-35.

Episteme hadde opphav i undring, noe som la grunnlaget for viten. Tradisjonen med opphav i Platon bringer videre synet på *episteme* som objektiv og sann kunnskap som i hovedsak bygger på troen om at kunnskap er universell. *Episteme* var et begrep for kunnskap, men en annen form for kunnskap enn den praktiske kunnskapen. Skillet gikk mellom uforanderlig og foranderlig kunnskap. *Episteme* ble forstått som skillet mellom ikke-viden og viten, og sann kunnskap skilt fra *doxa*. I vår tid blir de stilt spørsmål ved om *episteme* er universell og uforanderlig (Kuhn 2002). Det kan være rom for praktisk rasjonalitet eller praktisk klokskap innenfor *episteme*. *Episteme* og de forutsetningene som ligger til grunn for teoretisk, tidløs og varig kunnskap kan forandre seg avhengig av det paradigmet *episteme* praktiseres innenfor.

Episteme har endret seg i forhold til sammenhengen mellom *episteme* og *doxa*. *Episteme* blir forstått som utelukkende forskjellig fra *doxa*. Moderne epistemologi forklarer denne forskjellen ved at *doxa* og *episteme* hører til i hver sin verden på samme måte som at intellektualisme og anti-intellektualisme tilhører to ulike retninger innenfor praktisk kunnskap. På en annen side blir det gjort forsøk på å bygge bro over den aristoteliske demarkasjonen innenfor *techne*, ved å utvikle praktisk kunnskap gjennom objektiv intellektualisme og proposisjonell/kognitiv kunnskap. Evidensbasert praksis som *episteme* rydder opp i det dualistiske synet innenfor praktisk kunnskap forstått som *techne* med utgangspunkt i Gilbert Ryles «knowing how» som kritikk av «the ghost in the machine» og det kartesianske skillet mellom hode og hånd. Jeg forstår denne forskjellen på den ene siden som forbindelsen mellom øye-hånd uten refleksjon og på den andre siden som overføringen mellom hode-hånd uten refleksjon. Gjennom modell-forskning har refleksjon blitt omformet til evidensbasert praksis.

Episteme var i utgangspunktet ikke en konstruksjon utenfor den menneskelige forståelse. Menneskets forståelse av seg selv i verden og *episteme* var en sammensveiset praksis som var forskjellig, men ikke utelukkende forskjellig. Denne forståelsen av *episteme* skaper et skille mellom vitenskap og det praktiske livet. Jeg forstår begrepet evidens i evidensbasert praksis som *episteme*, noe som kan bety vitenskapsbasert praksis. Det er meningen at evidensbasert praksis skal styre praktisk kunnskap, selv om disse to formene for praksis i følge moderne epistemologi er utelukkende forskjellig. *Episteme* kan bli forstått som *scientisme* og innebærer en sterk tro på at vitenskapen kan produsere løsninger som kan

anvendes i det menneskelige praktiske livet. I denne sammenhengen blir *episteme* forstått som den eneste rettesnoren for praksis.

Episteme har i vår tid ikke bare en teoretisk karakter, men en empirisk og metodisk karakter. Den instrumentelle *episteme* har lagt føringer for den menneskelige fornuften (kunnskap) som i all hovedsak dreier seg om det å velge teknikker som kan føre til et bestemt mål. I denne sammenhengen kan perspektivet på *etos* i forhold til de valgene vi gjør, fullstendig bli underlagt *episteme* og den menneskelige fornuften (kunnskapen) hvor prosessen i forhold til rasjonelle valg basert på praktisk dømmekraft har blitt omformet til det å velge teknikker som en forenklet form for fornuft.

Episteme har endret seg ved på den ene måten å fraskrive seg forholdet til *doxa*, og motsatt åpne for praktisk rasjonalitet innenfor *episteme*. Dette perspektivet er motstridende.

Episteme blir forstått som uforanderlig kunnskap og motsatt som foranderlig kunnskap. På samme tid bygges det bro mellom uforanderlig og foranderlig kunnskap, mellom teori og praksis som bygger på positivistiske dogmer innenfor utdanningsvitenskap i form av skillet mellom kunnskap om hva som virker og kunnskap om hva som ikke virker. Denne instrumentelle varianten av *episteme* legger grunnlaget for en ny vitenskapelig ortodoksi. Den sterke instrumentelle siden ved *episteme* har omformet *episteme* til kombinasjonen *episteme/techne*. Denne kunnskapen kan bli forstått som *scientisme* ved at for eksempel ulike ekspertiser har overtatt rollen som rådgivende organ i hverdagslivets praktiske kunnskap med utgangspunkt i bestemte metodologiske prinsipper. *Episteme* har utvidet området for vitenskapelig aktivitet som opprinnelig var rettet mot *fysis* og *techne* ved å rette blikket mot *etos* som gjenstand for vitenskapelig og instrumentell aktivitet.

Den praktiske kunnskapsformen *techne* og den *teoretiske* kunnskapsformen *episteme* er grunnleggende forskjellige i sin natur ved at *episteme* er kunnskap om det uforanderlige og *techne* kunnskap om det foranderlige. *Episteme* er blitt anvendelig kunnskap som skal virke i praksis. Kombinasjonen mellom *episteme* og *techne* gjør det mulig å anvende generell kunnskap i forhold til det praktiske som endrer seg. Den sterke koblingen mellom *episteme* og *techne* opptrer som forbindelsen mellom årsak og virkning. *Episteme* orienterer seg mot praksis, og *techne* har blitt omformet til kun å velge teknikker med basis i *episteme*. Kombinasjonen *episteme/techne* har lagt grunnlaget for nye former for rasjonalitet innenfor

produksjon og hverdagsliv. Denne rasjonaliteten kalles for teknisk og teknokratisk rasjonalitet. *Episteme* blir forstått på ulike måter og det er spesielt den nye kunnskapsformen *episteme/techne* som har endret kunnskapens karakter i den aristoteliske *episteme* i forhold til at kunnskap om det uforanderlige i stor grad har en instrumentell funksjon i det praktiske livet. *Episteme* har etter hvert overtatt rollen som konge innenfor de aristoteliske kunnskapsformenes perspektiver på hva som er det sanne til enhver tid. Jeg tenker at *episteme* i vår tid skiller seg betraktelig fra den aristoteliske *episteme*. Spesielt i forhold til kunnskapsformens instrumentelle funksjon, og i forhold til at *episteme* (og matematikken) kan gi praktisk kunnskap en presis form og bestemt funksjon. *Episteme* i vår tid har mange likheter med Platons *episteme* hvor poenget var at *episteme* skulle kunne gi konsekvenser for praksis.

Techne

I kapittel 3 har jeg drøftet den aristoteliske *techne* i forhold til ulike forståelser/tolkninger av *techne* i vår tid. I følge *Den Nikomakiske etikk* er *technes* karakter bestemt av “[...] a state of capacity to make, involving a true course of reasoning”¹¹⁴⁸. Praktikerens refleksjon i forhold til prosess og produkt er sentralt i forhold til produksjon og som kunnskapsgrunnlag i *techne*.

Kunnskapsformen *techne* har vært gjenstand for forandring både i forhold til *techne* i seg selv og i forhold til at *techne* er kunnskap om forandring. Dette forholdet har en spennvidde som strekker seg fra kunnskap om det å vite hvordan uten en reflekterende holdning til kunnskap, og til forbindelsen mellom *episteme* og *techne* som i vår tid retter seg mot forenkling av de prosessene som er karakteristisk i forhold til den aristoteliske *techne*. I denne sammenhengen er det mulig å stille spørsmål om hva som er forskjellen i forhold til praktikerens refleksjon. På den ene siden er observasjon av hvordan en handling utføres på et utgangspunkt. På den andre siden har refleksjon fått en annen rolle ved at praktikerens kan velge en metode for å kunne analysere sine refleksjoner. Dreiningen mot kunnskapsformen *episteme* har omformet kunnskapsformens karakter. En annen form for endring er forholdet mellom produksjon og handling hvor *techne* ikke bare har produktet som mål. I vår tid er det en sterk tendens til at den aristoteliske forståelsen av handling blir

¹¹⁴⁸ NE 1140a 9-15. «All art is concerned with coming into being, i.e. with contriving and considering how something may come into being which is capable of either being or not being, and whose origin is in the maker and not in the thing made”.

gjort til gjenstand for hvilke handlinger som kan virke for å oppnå bestemte mål. Handling blir forstått som *techne* og satt inn i sammenheng med det å kunne produsere bestemte resultater med utgangspunkt i *episteme/techne*. Karakteristisk for kunnskapsformen *techne* var det å vite at eller hvorfor og det å vite hvordan. Dette skillet representerte et skille mellom vitenskapelig kunnskap i forhold til årsak, og *poiesis* som er handlingsformen i *techne*. Erfaring (*empeiria*) ble forstått som kunnskap om de partikulære tingene på bakgrunn av forholdet mellom refleksjon, eksempler og begrep. Donald Schöns (1983) teori om den reflekterende praktiker er et viktig bidrag i forhold til den aristoteliske *techne* som kunnskap-i-handling på grunnlag av erfaring/*empeiria*. I forhold til kunnskapsformen *techne* er det mange ulike forståelser/tolkninger i vår tid som dreier seg om hvordan *techne* som kunnskap praktiseres og hva som kan ligge til grunn for kunnskap i *techne* i forhold til produksjon. Felles for de ulike forståelsene er at *techne* blir forstått som kunnskap i forhold til produksjon og det å vite hvordan gjøre noe (Dunne 1993, 2005; Sennet 2009; Jaeger 1967; Heidegger 1993; Kristjansson 2010; Gustavsson 2000, 2009; Ryle 1945; Bengson og Moffett 2011; Annas 2011; Figal 2010; Stanley 2011; Schön 1983; Molander 1996; Steinsholt 2006, 2014; Eikeland 2008; Gadamer 1981, 2010).

Techne har sin opprinnelse i den skjønne kunsten og var rotfestet i episk diktning og *mimesis*. *Techne* ble som kunnskap overført innenfor en kultur bestemt av betingelser for det å vite hvordan produsere noe. *Techne* ble forstått som *hexis meta logou poietike*¹¹⁴⁹ som betyr en rasjonell evne til det å kunne lage noe. *Techne* er både kunnen og gjøren, og menneskeskapte produkter tilhører kunnskapsformen *techne*.

I følge Dunne (1993) er det likheter mellom Aristoteles' *techne* og Platons *techne* gjennom det å kunne begrunne årsakene på en vitenskapelig måte. *Techne* er likevel ikke en uforanderlig kunnskap på samme måte som *episteme*. *Tuche* og *kairos* skiller *techne* fra å være en ren *epistemisk* kunnskap.¹¹⁵⁰

I følge Martin Heidegger (1993) er det i utgangspunktet *poiesis* som er det sentrale i *techne* forstått som det å bringe noe fram. I følge Bernt Gustavsson (2009) er *techne* en form for

¹¹⁴⁹ *Hexis meta logou poietike* er i følge Dunne 1993 den greske benevnelsen for *techne*.

¹¹⁵⁰ Gjennom *kairos* kan *techne* dreie mot praktisk rasjonalitet i en spesifikk situasjon som innebærer det å gå utover de årsaksforklaringene som allerede foreligger og endre en opprinnelig *eidos* til en annen form i forhold til en partikulær situasjon (Kristjansson 2010). En forståelse/tolkning (Dunne 1993; Kristjansson 2010) hevder at *kairos* kan legge grunnlaget for en tenkning som nærmer seg *fronesis* og moralsk *arete*.

praktisk kunnskap. Praktisk kunnskap dreier seg om håndverksmessig praksis og *techne* kan forstås som praktisk kunnskap i forhold til kunnen, og er en kunnskapsform rettet mot håndverkets *poiesis*. *Techne* har som kunnskap om det å vite at og det å vite hvordan opphav i erfaring. Gilbert Ryle (1945) forstår *techne* som det å vite hvordan gjøre noe «*Knowledge how to act*»¹¹⁵¹. Det er forskjell mellom det å kunne artikulere kunnskap om det å vite hvordan og det å være en ekspert i det å utføre en ferdighet. Ryle (1945) skilte mellom metoder/prosedyrer som blir vanemessig utført og «multitracks» som betyr å kunne kombinere ferdigheter i forhold til nye situasjoner. Ryle la vekt på *poiesis*. Donald Schön (1983) forstår praktisk kunnskap som kunnskap-i-handling. Ryle forstår praktisk kunnskap som det å vite hvordan gjøre noe. I følge Gustavson (2000; 2009) kan uttrykk som den reflekterende praktiker og det å vite at og det å vite hvordan vise at grensene mellom teori og praksis kanskje ikke er så enkel å streke opp. Forståelse er karakteristisk for *techne*. Det vi kan forstå og det vi har en viten om er ikke alltid like lett å skille mellom. Det er forskjell mellom det å forstå hva som gjøres og det å oppfatte hvordan noe gjøres.

Den aristoteliske forskjellen mellom «knowing how»; det å vite hvordan og «knowing that»; det å vite at, la grunnlaget for et skille mellom de to tradisjonene intellektualisme som legger vekt på et proposisjonelt kunnskapsinnhold, og anti-intellektualisme som legger vekt på ferdigheter. I følge Aristoteles var ikke denne forskjellen utelukkende forskjellig, men bare forskjellig, og som ikke ga noen mening hver for seg. I forhold til denne demarkasjonen kan *techne* bli forstått som teknisk rasjonalitet og praktisk rasjonalitet som står i motsetning til hverandre og som har ulike holdninger til kunnskap. Disse to formene for *techne* kan overlape hverandre gjennom *kairos*.

Bengson og Moffett (2011) hevder at hverken intellektualisme eller anti-intellektualisme kan danne utgangspunkt for rasjonelle former for det å vite hvordan, og forstår *techne* som kunnskap om det å kunne produsere en komplett og fullstendig forståelse for et begrep hvor denne kunnskapen kan overføres som praktisk kunnskap. *Techne* blir forstått i forhold til det å ha kunnskap om bestemte begreper som grunnlag for handling som ikke først og fremst legger vekt på proposisjonell eller atferds-disposisjonell kunnskap, men en form for praktisk kunnskap som kan oppnås gjennom det å ha en ikke-proposisjonell, ikke atferds-disposisjonell objektiv holdningsrelasjon til handling (det å vite om noe-relasjon). Denne

¹¹⁵¹ Ryle 1945, s. 8.

holdningen i forhold til praktisk kunnskap om det å vite hvordan gjøre noe skaper et skille mellom refleksjon og forståelse i situasjonen som er en karakter ved *techne*, og forståelse som det å ha en objektiv holdning til en situasjon og gjøre situasjonen til et objekt for analyse. Denne forståelsen av *techne* kan skape en ny form for praksisforståelse og nye former for praktisk kunnskap. I motsetning til denne forståelsen er det i følge Annas (2011) kombinasjon av «knowing that» og «knowing how» som legger grunnlaget for praktikerens forståelse i forhold til praktisk ekspertise. Praktisk ekspertise er forskjellig fra det vanemessige. I kontrast til denne forståelsen legges det vekt på *techne* som proposisjonell kunnskap (Stanley 2011). Det proposisjonelle innholdet i forhold til praktisk kunnskap legger grunnlaget for en dyktig utført ferdighet som et resultat av fakta om det å vite hvordan gjøre noe. Denne forståelsen står i kontrast til erfaring.

Olav Eikeland (2008) drøfter forholdet mellom erfaring og *techne* i forhold til de partikulære situasjonene og den instrumentelle karakteren i *techne* for å oppnå effekt. Eikeland hevder at *techne* først og fremst er en universell kunnskapsform som styrker båndet mellom *episteme* og *techne*. Eikeland skiller ikke bestemt mellom erfaring i *techne* og erfaring som *fronesis*. Erfaring er en form for praktisk kunnskap.

Gadamer (2010) forstår *techne* som teknisk kunnskap og annerledes enn praktisk kunnskap. *Techne* er en kunnskap som styrer handlinger i forhold til produksjon, og den tekniske kunnskapen er ment å skulle anvendes på et partikulært tilfelle, uten at praktikerens anvender denne kunnskapen på seg selv. Anvendelse av midler er kjernen i *techne*, og anvendelse vil i første rekke dreie seg om det å anvende universell kunnskap på et partikulært tilfelle for å oppnå et produkt i samsvar med *eidōs*, og forståelsen er allerede gitt i og med at vi kan lære oss en *techne*. Først og fremst er det forholdet mellom middel og mål som er karakteristisk for den tekniske kunnskapen *techne*. *Techne* skiller mellom middel og mål som to adskilte deler, og de kan operere uavhengig av hverandre. Spørsmål som blir stilt er hvilke midler og teknikker som kan velges på forhånd for å sikre at gjenstandens *eidōs* oppfyller de formålene som allerede er satt.

I følge Steinsholt (2006) kan improvisasjon være et møtepunkt mellom *techne* og en reflekterende praktiker som gir rom for fantasien, og det å gå utover erfaringen og skape noe nytt. Improvisasjon forbindes ofte med det spontane uttrykket. Improvisasjon skiller seg

fra intellektualisme og anti-intellektualisme. Improvisasjon dreier seg ikke bare om å bevege seg utenfor mønsteret, men å åpne for muligheten til å forholde seg kritisk til apparatet som *techne* kan representere i kombinasjon med *episteme*. Denne holdningsrelasjonen til praksis kan være det samme som å bevege seg i ukjent terreng og samtidig befinne seg i terrenget. *Techne* som improvisasjon har en totalt forskjellig holdningsrelasjon til praktisk kunnskap som skiller seg objektivt intellektualisme.

Techne kan i vår tid bli forstått som teknisk rasjonalitet innrammet av forholdet mellom produkt og funksjon (Gadamer 2010; Dunne 1993; Molander 1996; Steinsholt 2014). I forhold til teknisk rasjonalitet kan praksis isoleres som et eget objekt og praksis blir gjort til gjenstand for de objektive analysene i avstand fra praksis. Denne isoleringen av praksis legger grunnlaget for avstanden til teoretisk kunnskap. Teknisk rasjonalitet legger først og fremst vekt på objektivitet og avstand og har en forestilling om rasjonalitet som karakteriseres gjennom styring og kontroll, og om det å kunne frigjøre seg fra et subjekt (en partikulær situasjon) for å kunne ta en instrumentell og objektiverende avstand inn mot den realiteten som man løsriver seg fra. Det viktigste elementet i teknisk rasjonalitet er det objektive synet på relasjonen mellom kunnen og den virkeligheten som praktikeren lever innenfor. Kunnen og gjøren har på denne måten utgangspunkt i dualisme mellom subjekt og objekt, mellom *episteme* og *doxa* og mellom teknokratisk rasjonalitet og tolkningsrasjonalitet. I følge Steinsholt (2014) er dette to sentrale perspektiver i forhold til praktisk kunnskap hvor rasjonaliteten henter inspirasjon fra to ulike kilder. Teknokratisk rasjonalitet er en side ved *techne* med opphav i *episteme* som har blitt overført til det praktiske livet for å kunne styre menneskelige handlinger på en rasjonell måte. Innenfor teknokratisk rasjonalitet står modell-forskning og teknikker i kontrast til forståelse¹¹⁵², og er

¹¹⁵² Forståelse er et begrep som Aristoteles diskuterer i *Den Nikomakiske etikk* bok VI. *Sunesis* er det greske ordet for forståelse, det vil si den gode forståelsen. «Regarding practical wisdom we shall get at the truth by considering who are the persons we credit with it. Now it is thought to be the mark of a man of practical wisdom to be able to deliberate well about what is good and expedient for himself, not in some particular respect, but about what sorts of thing conduce to the good life in general»¹¹⁵².
 “Understanding, also, and goodness of understanding, in virtue of which men are said to be men of good understanding, are neither entirely the same as opinion or scientific knowledge (for at that rate all men would have been men of understanding), nor are they one of the particular sciences, [...] For understanding is neither about things that are always and are unchangeable, not about any and every one of the things that come into being, but about things which may become subjects of questioning and deliberation. [...] but understanding and practical wisdom are not the same. For practical wisdom issues commands, since its end is what ought to be done or not to be done; but understanding only judges. [...] so understanding is applicable [...] about matters with which practical wisdom is concerned – and of judging soundly; for well and soundly are the same thing. And from this has come the use of the name understanding in virtue of which men are said to be of good

heller opptatt med anvendelse av bestemte teoretiske generaliseringer; det vil si applikasjon av *episteme* inn i bestemte situasjoner som trer i kraft når en aktivitet skal ha en praktisk effekt. Schön (1983) har et annet perspektiv i forhold til *techne* som er forskjellig fra teknokratisk rasjonalitet. Schön tar utgangspunkt i refleksjon i og over praksis som fundament for kunnskap om det å vite hvordan. Dette fundamentet er en form for praksis-epistemologi som utvikles gjennom prosessene refleksjon-i-handling og refleksjon-over-handling og skjer gjennom dialog mellom praktiker og situasjon som er godt forankret i praktisk handling.

Begrepet «making» (produksjon) dreier seg ikke bare om produkt, men også om styring menneskelige handlinger. Kombinasjonen *episteme/techne* kan bli forstått som kunnskap om det å produsere ulike former for praktisk kunnskap om hva som virker. *Techne* kan i vår tid bli forstått som praktisk kunnskap. Denne forståelsen kan stille viktige spørsmål i forhold til hva som kan skille mellom ulike former for praktisk kunnskap. Praktisk kunnskap som en samlebetegnelse for handling og produksjon er bestemt av ulike former for rasjonalitet som på sett og vis kan føre til at praktisk rasjonalitet forsvinner ut av diskusjonen om rasjonalitet og hva som kan legges til grunn for et valg basert på praktikerens refleksjon som en form for rasjonalitet. Det rasjonelle prinsippet har i seg selv en praktisk og kritisk tilnærming. *Techne* i vår tid har endret seg i forhold til den aristoteliske *techne* hvor denne kunnskapsformen har gått over til det å velge metoder og teknikker framfor praktikerens egne refleksjoner i prosessen. Blikket blir i større grad rettet mot produktets funksjon og virkning som et resultat av *episteme* og ikke praktikerens kunnskap og erfaring.

Fronesis

I min drøfting av hvordan *fronesis* blir holdt i hevd i vår tid viser jeg til kapittel 4 i denne avhandlingen hvor jeg har tatt utgangspunkt i ulike tekster innenfor en hermeneutisk/fenomenologisk tradisjon i forhold til hvordan *fronesis* blir tolket/forstått. (Alsterdal 2002, Bernstein 1999, Clark 2011, Cooke og Carr 2014, Carr, Bondi, Clark og Clegg 2011, Dunne 1993; 2011, Eikeland 2008, Ellet 2012, Eisner 2005, Figal 2010, Flyvbjerg 2001; 2012, Flyvbjerg, Landman og Schram 2012, Gadamer 1981; 1993; 2010, Gustavsson 2000;

*understanding, viz. from the application of the word to the grasping of scientific truth; for we often call such grasping understanding*¹¹⁵². NE 1140a 24-28. NE 1142b 35- 1143a 18.

2009, Kemmis 2012, Kinsella og Pitman 2012, Kvernbekk, Torgersen og Moe 2015, Long 2002, Noel 1999, Schön 1983, Suprenant 2012, Torgersen og Sæverot 2015).

I kapittel 6.2 og 6.3 drøfter jeg hvordan jeg forstår de aristoteliske kunnskapsformene i forhold til ulike forståelser av kunnskapsformenes karakter. Jeg har skrevet mye om *fronesis* og forsøkt å bringe fram det som kjennetegner *fronesis* som kunnskapsform. I denne prosessen har jeg posisjonert meg innenfor den aristoteliske *fronesis*. Denne posisjonen har dannet utgangspunktet for spørsmål om det er mulig å forstå *fronesis* innenfor et teoretisk felt uten å måtte bringe *fronesis* i forbindelse med *episteme* og *techne*. *Fronesis* holdes i hevd av ulike teoretikere som profesjonell rasjonalitet og profesjonell klokskap, og *fronesis* holdes i hevd ved å bli forstått i sammenheng med praktisk kunnskap i den forstand at tyngdepunktet i *fronesis* blir gitt en praktisk rasjonalitet i form av handling. På samme tid blir profesjonell refleksjon gjort til et varemerke i *fronesis* som en form for evidens for at handlingen skal kunne resultere i bestemte virkninger. *Fronesis* må forstås innenfor ulike epistemologiske sammenhenger som er kjent og hektes på ulike teoretiske knagger som kan forklare denne kunnskapsformen og gjøre den anvendelig som et instrumentelt virkemiddel.

I følge min aristoteliske posisjon har denne formen for praktisk kunnskap eller rasjonalitet en helt annen mål-middel rasjonalitet enn det som kjennetegner *fronesis*. De greske begrepene *praxis* og *poiesis* dreier seg om handling på to ulike måter som definerer handlingens verdi ulikt. I *poiesis* er handlingen bestemt av *eidos* hvor produktet er handlingens mål. I *praxis* er handlingen bestemt av *fronesis* og er alltid ubestemt fordi det ikke finnes en bestemt *eidos* som kan gi handlingen en oppskrift.

I følge *Den Nikomakiske etikk* kjennetegnes kunnskapsformen *fronesis* som «*Practical wisdom, then, must be a reasoned and true state of capacity to act with regard to human goods*»¹¹⁵³ [...] *good action [...] cannot exist without a combination of intellect and character*»¹¹⁵⁴. I følge Aristoteles kan spørsmålet «*what is to be done*»¹¹⁵⁵ forbindes med *fronesis*. Dette spørsmålet har kanskje lagt grunnlaget for at *fronesis* dreier seg om å gjøre noe. Det er i denne forbindelsen at Aristoteles skiller *fronesis* fra vitenskapelig og teknisk kunnskap. I forhold til at det er noe som må gjøres kan *fronesis* operere uten *episteme* og *techne*. Ikke på et fritt og nøytralt grunnlag, men på et verdibasert grunnlag som innebærer

¹¹⁵³ NE 1140b 20-21.

¹¹⁵⁴ NE 1139a 34-35.

¹¹⁵⁵ NE 1143a 9.

«*sympathetic judgement*»¹¹⁵⁶, *boulesis*; rådføring med oss selv, takt, *sunesis*; forståelse og «[...] *correctness of thinking, [...] in searching for something*»¹¹⁵⁷. *Fronesis* er et sentralt humanistisk begrep som har opphav i *sensus communis* og det humanistiske idealet om *eloquentia*. Dette er momenter som la grunnlaget for antikkens begrep om det vise (kloke) mennesket som ikke er basert på den nye vitenskapens matematiske metodikk.

I følge Gustavson (2000;2009) kan *fronesis* bli forstått som den praktiske klokheten i forhold til det menneskelige praktiske livet. *Fronesis* kan også være en form for praktisk fornuft. Den praktiske fornuften er forskjellig fra instrumentell fornuft. *Fronesis* blir forstått i sammenheng med etisk kunnskap (moralsk *arete*) og forbindes med handling i *praxis*. Begrepet handling (*praxis*) kan ikke skilles fra *fronesis* hvor målet i handlingen er å gjøre handlingen i en situasjon på en spesielt god måte, det vil si *eupraxia* (Bernstein 1999). *Praxis* er en form for praktisk handling som gjør en forskjell mellom *techne* og menneskelig handling. I forhold til slik jeg forstår *fronesis* i et vanskelig terreng å orientere seg fram i kan det praktiske fenomenet i det menneskelige livet i forhold til *praxis* diskuteres. Det kan være mange ulike forståelser av *praxis* som i mer eller mindre grad har likheter med ferdigheter innenfor kunnskapsformen *techne*.

Fronesis kan bli forstått som *prakton* som betyr praktisk. Kombinasjonen mellom *fronesis* og moralsk *arete* kan bli forstått som en form for erfaring og innsikt i en partikulær situasjon (Dunne 1993; 2011). Slik jeg forstår begrepet erfaring skiller det seg først og fremst fra vitenskapelig kunnskap. *Fronesis* orienterer seg mot handling på en eksperimenterende eller improvisatorisk måte, og blir forstått som ikke-proposisjonell kunnskap som gjennom refleksjon oppnår dømmekraft som er sensitiv til en situasjon. *Fronesis* forstått på denne måten legger vekt på en eksperimenterende eller improviserende holdning til praktisk rasjonalitet som innebærer profesjonell refleksjon. Vi begynner å nærme oss begrepet profesjonell i forhold til *fronesis*.

Eikeland (2008) er opptatt av at *fronesis* som praktisk kunnskap er forskjellig fra *techne*, men som fører til utvikling av praktisk kunnskap med utgangspunkt i en bestemt praksis som et mål i seg selv. *Fronesis* bringer fram effekter i forhold til praktisk kunnskap som for eksempel gjenkjennelse og erfaring. *Fronesis* kan være en felles kunnskap som alle kan ta del i og

¹¹⁵⁶ NE 1143a 23.

¹¹⁵⁷ NE 1142b 14-15.

kjenne seg igjen i, og som ikke skiller seg fra «kunnskaperen». Den normative karakteren i *fronesis* gir råd gjennom dialog rettet mot kommunikasjon i et fellesskap i forhold til en felles kognitiv forståelse.

Kemmis (2012) diskuterer forholdet mellom *fronesis* og usikkerhet. *Fronesis* kan orientere seg fram i usikkerheten og finne løsninger som hverken *episteme* eller *techne* har noe svar på. Kemmis kaller denne formen for *fronesis* «*professional practice knowledge plus*»¹¹⁵⁸ som kommer i tillegg til bakgrunnskunnskap og ulike redskap som står til praktikerens disposisjon. *Fronesis* blir forstått som kunnskap som kommer i tillegg til *episteme* og *techne* og som kan reparere det negative rommet mellom praktisk og teoretisk kunnskap. Elisabeth Anne Kinsella og Allan Pitman (2012) forstår *fronesis* med henblikk på om denne kunnskapsformen kan plasseres innenfor et rammeverk for profesjonell kunnskap. Spørsmål som stilles er «*What is phronesis?*»¹¹⁵⁹. Konklusjonen er at *fronesis* er et begrep som det kan være vanskelig å få et grep på, og som viker unna alle forsøk på å bli plassert innenfor et epistemologisk og teknisk rammeverk. For å kunne plassere *fronesis* drøfter Kinsella forholdet mellom Schöns ideer om den reflekterende praktiker og *fronesis*, og begrepet refleksjon i forhold til *fronesis* som en form for praktisk rasjonalitet. Refleksjon i og over handling har karakter av «fronesisk» dømmekraft¹¹⁶⁰, noe som kjennetegner profesjonell praksis. «Phronetic judgement» er kjernen i en praktikers beslutning om hva som må gjøres når denne dømmekraften gjøres på en profesjonell måte. Intersubjektiv dialog inneholder de kriteriene som Kinsella legger til grunn for «phronetic judgement». I forhold til min posisjon innenfor den aristoteliske tradisjonen kan *fronesis* i denne forståelsen bevege seg i retning av å vite hva *fronesis* som profesjonell fronesisk «phronetic» dømmekraft er og hvordan denne formen for profesjonell refleksjon og dømmekraft kan utvikles gjennom bestemte kriterier.

Et perspektiv som står i kontrast til den aristoteliske *fronesis* er Kuhns diskusjoner i forhold til at *fronesis* er virksom som en form for praktisk fornuft eller rasjonalitet situert innenfor vitenskapelig praksis (Steinsholt 2014 og Chishtie 2012). Dette perspektivet kan bety at *fronesis* ligger skjult innenfor *episteme* som et grunnlag for refleksjon eller klokskap i forhold til de beslutningene som blir tatt. I forhold til denne forståelsen ligger det til grunn en

¹¹⁵⁸ Kemmis 2012, s. 151.

¹¹⁵⁹ Kinsella og Pitman 2012, s. 2.

¹¹⁶⁰ Kinsella 2012, s. 42 «phronetic judgement».

antakelse om at *episteme* uten praktisk rasjonalitet har kuttet forbindelsen med det menneskelige livet.

Carr, Bondi, Clark og Clegg (2011) stiller spørsmål om hvordan profesjonell refleksjon framstår i ulike praksiser og hva som kan skille mellom ulike former for profesjonell refleksjon med utgangspunkt i Aristoteles' *fronesis*. De hevder at praktisk fornuft eller praktisk kunnskap "practical reason" kan bli forstått som *fronesis* i forhold til profesjonell refleksjon. *Fronesis* blir i forhold til refleksjon sammenlignet med kunnskap om det å vite hvordan og det å vite at (Ryle 1945), ulike former for prosedyrekunnskap, og refleksjon-i-handling (Schön 1983). Disse ulike formene for kunnskap kan vise i praksis hvordan profesjonell refleksjon virker og hva som kjennetegner profesjonell refleksjon. I forhold til den aristoteliske tradisjonen eksisterer det ingen praktiske kjennetegn på hvordan refleksjon kan arte seg. Aristoteles drøfter deliberasjon (refleksjon) i *Den Nikomakiske etikk* hvor det sentrale med refleksjon ikke dreier seg om å kunne oppnå noe bestemt, at refleksjon ikke er en metode, men at refleksjon står i forhold til hvordan en *fronimos* forstår refleksjon som praktisk klokskap i kontrast til «cleverness» (profesjonalitet).

I følge Carr (2011; 2014) spiller fornuften en rolle i det moralske eller det menneskelige livet. Carr etterlyser de etiske perspektivene som ligger til grunn i forhold til *fronesis* som kan vise seg å være en kunnskap som er forsvunnet fra det aristoteliske begrepet om karakter. De etiske perspektivene ligger i sentrum for profesjonell utvikling. I følge Carr har det Aristoteliske begrepet om karakter blitt kraftig nedtonet og dreier seg i hovedsak om ulike kombinasjoner av det å vite hvordan gjøre noe i form av *techne*, og det å etterleve profesjonelle reguleringer eller kunnskap om hva som virker og ikke virker. Det er fortsatt mulig å gjenkjenne den aristoteliske *fronesis* som gir seg uttrykk i denne kunnskapsformens etiske perspektiv ved at *fronesis* blir forstått som iboende moralsk klokskap og dømmekraft.

Figals (2010) perspektiv på *fronesis* har opphav i *nous* «reason», handling «action», forståelse, overveielse, refleksjon og rådføring (*boulesis*) med seg selv. *Fronesis* er i den verden vi lever i forstått som et tolkende rom hvor *fronesis* ikke er bestemt innenfor bestemte rammer, men er *praxis*. I dette rommet er menneskets *fronesis* alltid allerede i endring gjennom refleksjon. Figal forstår *fronesis* som praktisk forståelse som bringes fram i *praxis*. Hverken *fronesis* eller refleksjon kan øves opp som bestemte ferdigheter for å kunne

nå en bestemt kvalitet. *Fronesis* er en tenkning som innebærer tolkning og forståelse. «*It is a circle of reflection*»¹¹⁶¹. Figals forstår *fronesis* som et hermeneutisk begrep. Dette innebærer at *fronesis* alltid allerede befinner seg mellom menneske og situasjon eller tekst som tolkende i forholdet mellom det partikulære og det universelle.

Schöns ideer om den reflekterende praktiker blir ofte forstått i sammenheng med *fronesis*. I følge Clark (2011) kan Donald Schöns ideer i forhold til handling være en form for «evidens» for hva som kjennetegner praktisk kunnskap. Praktikerens refleksjon i handling er karakteristisk for effektiv praksis. Kan denne formen for tenkning ha opphav i den aristoteliske *fronesis* i forhold til ulike utfordringer som praktikerens må forsøke å finne en løsning på? Clark forstår *fronesis* som «*Practical reasoning*»¹¹⁶² og en form for praktisk fornuft som har samme betydning som Schöns ideer om kunnskap-i-handling og refleksjon-i-handling. Det sentrale i denne formen for praktisk kunnskap er eksemplene som kan forstås som mønster. Schöns ideer la grunnlaget for en epistemologisk praksis hvor eksemplene står i nær sammenheng med hvordan praktisk kunnskap kan utvikle seg. Slik jeg forstår *fronesis* er det ikke de partikulære eksemplene som er tunga på vektskåla. *Fronesis* er ikke løsningsorientert i forhold til det å vite hvordan man kan løse opp i situasjoner som virker kaotiske. *Fronesis* kan ikke på samme måte som ideen om refleksjon-i-handling fungere som evidens for hva som kan kjennetegne praktisk kunnskap. På en annen side kan jeg forstå Schöns ideer i forhold til *fronesis* ved at Schöns praktiker vil ha et blikk for det som kan være annerledes i en situasjon. På denne måten kan eksemplene være i forandring gjennom praktikerens egne refleksjoner og klokskap.

Kristjansson (2005; 2011) stiller spørsmål ved tradisjonen (PhronesisPraxisPerspektivet) som forsøker å skape en forbindelse mellom *fronesis* og undervisning som en *praxis*. En slik *praxis* blir forstått som en ikke-vitenskapelig tilstand. Denne tilstanden kan begrense muligheten for utvikling innenfor pedagogisk kompetanse. *Praxis* blir forstått som en kompetanse som bare kan oppnås hos den enkelte som har blitt introdusert inn i en partikulær praksis. Kristjansson hevder i motsetning til Carr (2011; 2014) at pedagogisk praksis ikke kan bli forstått i forhold til *praxis* og *fronesis*. *Fronesis* plasseres innenfor et system som fullstendig utelater *techne*, og denne posisjonen gjennomstyrer hele forestillingen om at pedagogisk

¹¹⁶¹ Figal 2010, s. 100.

¹¹⁶² Clark 2011, s. 56.

praksis er *praxis*. Slik jeg forstår lærerens praktiske kunnskap vil denne kunnskapen være satt sammen av *episteme*, *techne* og erfaring som en kunnskap som læreren har. *Fronesis* er ikke en kunnskap læreren har og som kan benyttes på samme måte. Det er gjennom lærerens valg at *fronesis* kan bli forstått som lærerens praktiske kunnskap i forhold til vurdering i hvert enkelt tilfelle. Men kan *fronesis* ligge til grunn for ansvaret i forhold til det å fremme læring og danning? Ellett (2012) forsøker å dreie *fronesis* i retning mot perspektivet om det usikre i forhold til ansvarlighet. *Fronesis* kobles til begrepet det usikre «probability»¹¹⁶³. Det vil si at *fronesis* kan være aktuell i forhold til det som kan være mulig å gjøre på en ansvarlig måte i forhold til det usikre. Ellett hevder at praktisk rasjonalitet er et åpent begrep som kan danne utgangspunkt for det å ta ansvar for egne beslutninger. Dette kan forstås som at praktisk rasjonalitet rammes inn av ansvarligheten for å kunne ta hånd om det usikre. En slik ansvarlighet kan finne rom for evidensbasert praksis for å sikre at et valg i forhold til det som er usikkert har vitenskapelig belegg for å virke.

Surprenant (2012) forstår *etos* (*fronesis*) ikke som et utkast, men at *etos* kan bli forstått som det å følge universelle regler, og en prosess styrt av ytre betingelser for hva som kan legge grunnlaget for moralsk *arete*. På denne måten kan *fronesis* som *paideia* (danning) blir forstått som en metode som kan utvikle moralsk *arete*. *Paideia* «[...] *educational acquaintance [paideia] can be associated either with method or principles*»¹¹⁶⁴. *Paideia* som metode dreier seg om dømmekraft i forhold til det å vurdere ekspertise uten at man har denne ekspertisen selv. Det vil si å kunne gripe det universelle i det partikulære. I følge Surprenant dreier *paideia* seg om det å utøve en ekspertise, en ferdighet, og en kunnskap om metoder og prinsipper som kan forenes med subjektets eksistens og ytre form.

Long (2002) forstår *fronesis* som *autarkeia*. *Autarkeia* betyr det som er selvstendig og er «selvforsynende». *Autarkeia* forbindes med mennesket som politisk og kalles for etisk *autarkeia* i *fronesis* og filosofisk *autarkeia* i *sophia*. Begrepet *autarkeia* kan i denne sammenhengen plassere *fronesis* og *sophia* innenfor en ontologisk mening forstått som kunnskap som mål i seg selv. I følge Long har *fronesis* i motsetning til *sophia* opphav i en normativ forutsetning. Jana Noel (1999) forstår *fronesis* annerledes. I følge Noel kan *fronesis* sammenlignes med spørsmålet om hva som må gjøres ved å sette *fronesis* inn i mange

¹¹⁶³ Ellett 2012, s. 23.

¹¹⁶⁴ Surprenant 2012, s. 225.

sammenhenger som kan utvikle eller fremme bestemte praksiser, for eksempel pedagogisk praksis. «*Phronesis can guide teachers in their understandings of their students thinking processes. [...] the use of phronesis as a way to bring research on improving education, [...] that phronesis can be useful*»¹¹⁶⁵. *Fronesis* blir i motsetning til Long (2002) forstått som en nyttig kunnskap i forhold til det å utvikle en praktisk kunnskap.

Hans-Georg Gadamer (1993; 2010) forstå *fronesis* som etisk (eksistensiell) kunnskap som ikke stiller seg nøytral i forhold til det å finne midlene for det å nå et mål. Gadamer skiller sterkt mellom *fronesis* og *techne*. Denne forståelsen står i motsetning til for eksempel Dunne (1993), Kristjansson (2005) og Eikeland (2008) som hevder at *kairos* kan danne møtepunkter mellom *fronesis* og *techne*. *Fronesis* er praktisk og etisk kunnskap, som alltid forutsetter det som er passende innenfor normative verdier. Det som er passende, det vil si «temperance», kommer til uttrykk gjennom refleksjon som samtidig innebærer kritikk av det normative. Det som er passende er en *arete* som plasserer det normative i en sammenheng mellom det universelle og det partikulære. Gadamer drøfter begrepet *etos* i forhold til «det skjønne». Begrepet «det skjønne» har opphav i det greske ordet «*kalon*» som ikke kan bestemmes ved hjelp av en standard, men av en «*sittlichkeit*»¹¹⁶⁶, det vil si noe passende. Det passende er karakteristisk for *fronesis*.

I følge Torgersen og Sæverot (2015) er pedagogikk i møte med det uforutsette i seg selv en utfordring som krever en bestemt form for beredskap. Det uforutsette kan i mange tilfeller bli forstått i forhold til *fronesis*. For å være forberedt på det å vite hvordan gjøre noe i en uforutsett situasjon er det behov for innsikt i det uforutsettes natur. Kan *fronesis* bli forstått i forhold til det uforutsette? I følge Kvernbekk, Torgersen og Moe (2015) er det ikke kunnskap i *episteme* eller *techne* som gjør at vi lykkes i forhold til det uforutsette i siste instans, men det er *tyche*. *Tyche* kan i følge Aristoteles slå ut begge veier, og begrepet betyr både lykke og ulykke. Det uforutsette krever fleksibilitet i forhold til noe som kan opptre uventet, og det er noe som må håndteres. Kan *fronesis* bli forstått som fleksibel kunnskap i håndteringen av det usikre i form av å kunne fungere som beredskap ved at *fronesis* har en uforutsett natur?

I følge Bent Flyvbjerg (2012) er kunnskapsformen *fronesis* et viktig bidrag i utviklingen av en ny retning innenfor sosialvitenskap hvor *fronesis* blir forstått som selve bærebjelken i denne

¹¹⁶⁵ Noel 1999, s. 274.

¹¹⁶⁶ Gadamer 1993, s. 105.

vitenskapen. Sosialvitenskap «*phronetic social science*»¹¹⁶⁷ bygger på fronesiske prinsipper. Flyvbjerg tar utgangspunkt i den aristoteliske *fronesis* og i Hans-Georg Gadamers hermeneutikk i utarbeidelsen av «*phronetic social science*». Flyvbjerg forsøker å gjøre *fronesis* synlig ved å tilføre begrepet makt til det klassiske begrepet *fronesis*.¹¹⁶⁸ Flyvbjerg, Landman og Schram (2012) illustrerer med ulike eksempler hvordan *fronesis* kan anvendes i forskning og implementeres i forhold til ulike prosjekter. *Fronesis* skal bli sett ved å bli satt inn i en vitenskapsteoretisk sammenheng. Det tvinger seg frem et paradoks som dreier seg om begrepet *praxis*, og forholdet mellom *praxis* og *poiesis*, *fronesis* og *techne*. Innenfor en Aristotelisk tradisjon kan det vanskelig la seg gjøre å dreie *fronesis* over til praktisk metodologi. «[...] a practical methodology that could be applied by researchers interested in actually practising a phronetic social science »¹¹⁶⁹. *Fronesis* er ikke tilstrekkelig i seg selv, men plasseres på vitenskapelig grunn for at de verdiene innenfor en konkret politisk virksomhet som knytter seg til *fronesis* skal bli gitt makt.

I forhold til Eisners «*educational connoisseurship*» er det mulig å forstå denne formen for praktisk kunnskap innenfor en mellomposisjon mellom *techne* og *fronesis*. Jeg drøfter Eisners perspektiver i forhold til *fronesis* av den grunn at jeg forstår dette som er forhold mellom det universelle og det partikulære. Eisner (2005) drøfter begrepet «*educational connoisseurship*»¹¹⁷⁰ i forhold til *fronesis*. «*Educational connoisseurship*»¹¹⁷¹ er en særlig følelse for det unike i en situasjon som «*connoisseur*» er en del av. Det å forstå kan ligge i sentrum for «*connoisseurs*» pedagogikk. «*Connoisseurship*» kan forbindes med smaksrikdom, erfaring med ulike smaker og takt i forhold til hva som må gjøres. Eisner hevder at «*connoisseurship*» i pedagogisk praksis er kunsten å kunne skille ut det unike i det komplekse. I følge Gadamer (2010) har takt har en funksjon i forhold til en felles sans. Takt er en form for holdning og forståelse for situasjoner, og en situasjonsbetinget holdning vi ikke kan ha kunnskap om ut fra vitenskapelige prinsipper. Takt er en form for dømmekraft og

¹¹⁶⁷ Flyvbjerg, Landman og Schram 2012, s. 2.

¹¹⁶⁸ Flyvbjerg 2001, s. 3. «[...] develop the classic concept of *phronesis* to include issues of power».

¹¹⁶⁹ Flyvbjerg, Landman og Schram 2012, s. 285. «*Making Social Science Matter developed such a methodology*»

¹¹⁷⁰ Eisner 2005 s. 37.

¹¹⁷¹ Begrepet «*connoisseurship*» kan oversettes som kjenner, kunstsjønner, feinschmecker. En *connoisseur* kan være «*an expert judge in matters of taste*». En *connoisseur* betyr å være en skjønner. «*Connoisseurship*» er praktisk dømmekraft i en partikulær situasjon. Det motsatte av *connoisseur* er kanskje *ignoramus*, det vil si ikke-viten. Nå forholder det seg slik at ikke-viten også er det motsatte av *episteme*, og at viten er *episteme*. Men *connoisseur* er ikke en vitenskapelig kunnskap, men viten som praktisk kunnskap, og det motsatte av *ignoramus*.

smak er en sans som avveier og skiller ut med sikkerhet i forhold til det smakløse. Denne dømmekraften kan gi en riktig vurdering av et partikulært tilfelle med henblikk på det universelle.

De ulike forståelsene/tolkningene innenfor en hermeneutisk/fenomenologisk tradisjon tar utgangspunkt i den aristoteliske *fronesis*. De ulike teoretikerne henviser til aristoteles' *fronesis* på forskjellige måter. Noen henviser til sitater i *Den Nikomakiske etikk*, og andre benytter det aristoteliske kunnskapsbegrepet *fronesis* uten å henvise til *Den Nikomakiske etikk*. Jeg er usikker på om denne forskjellen kan ha noe å si for forståelsen av *fronesis*. Jeg forstår det slik at uten å vise til Aristoteles' etikk kan *fronesis* i denne sammenhengen bli lettere å forme til andre uttrykk som fjerner seg mer og mer fra den aristoteliske forutsetningen om at *fronesis* er en ikke-instrumentell kunnskap hvor sammenhengen mellom *fronesis* og *praxis* og mål-middel relasjonen er udiskutabel. Slik jeg forstår de ulike tolkningene av *fronesis* i vår tid er det en tendens til å gripe fatt i *fronesis* som et begrep som kan fylles med et bestemt innhold. *Fronesis* har blitt et populært begrep og settes inn i sammenheng med begreper som klokskap, kloke beslutninger, profesjonell refleksjon og så videre. Jeg forstår at det er mulig å forstå/tolke *fronesis* på nye måter. Det er når *fronesis* blir framstilt som *techne* at jeg stiller spørsmål om hvordan det kunne gå til på denne måten. Hva er det som har skjedd når *fronesis* blir forstått som teknikk og innfallsporten til de kloke beslutningene. Jeg forstår de aristoteliske kunnskapsformene med utgangspunkt i den aristoteliske *fronesis*. Denne forståelsen danner en bakgrunn for de tolkningene som skiller seg ut som annerledes, og som jeg ikke kjenner igjen. Dette forstår jeg som teoretiske omforminger. For å holde *fronesis* i hevd må kunnskapsformen forstås på nytt og gjenskapes som en praktisk kunnskap som kan anvendes i forhold til bestemte mål. Ved å skrive om *fronesis* blir kunnskapsformen lagt merke til og blir gjort aktuell for at den ikke skal glemmes innenfor en teoretisk sammenheng.

Det som kan være et paradoks i forhold til det å holde *fronesis* i hevd er at i den praktiske kunnskapen holdes den praktiske dømmekraften i hevd i det praktiske livet gjennom refleksjon over hva som er det riktige å gjøre. Den praktiske kunnskapen dreier seg om valg. Den praktiske dømmekraften trenger ikke å bli artikulert for ikke å bli glemt. Aristoteles hevder i *Den Nikomakiske etikk* at *fronesis* er en kunnskap som ikke kan glemmes «[...] *But*

*yet it is not only a reasoned state; this is shown by the fact that a state of that sort may be forgotten but practical wisdom cannot*¹¹⁷².

Fronesis holdes i hevd gjennom å bli forstått annerledes. *Fronesis* settes inn i ulike sammenhenger for å omforme denne kunnskapsformen til brukbare strategier i forhold til det å utvikle profesjonell klokskap, profesjonell dømmekraft og profesjonell refleksjon. *Fronesis* omformes til *techne* og skilles fra *praxis*, og *fronesis* blir forstått som en ferdighet som kan sørge for at praktisk rasjonalitet får det nødvendige rommet innenfor en praksis. Det mest oppsiktsvekkende er at forholdet mellom *fronesis* og *praxis* er i ferd med å smuldre opp. Med utgangspunkt i forståelser/tolkninger av *fronesis* i vår tid forstår jeg at det kan eksistere mange nye former for *fronesis* i forsøket på å fange denne kunnskapsformens praktiske karakter. *Fronesis* gjøres om til *techne* og forbindelsen mellom *fronesis* og ferdighet er sentral i forhold til at *fronesis* blir forstått som kunnskap om det å vite hvordan og det å vite at. Den praktiske korrigeringen av *fronesis* fjerner *fronesis* fra den situasjonen vi er en del av. På denne måten kan *fronesis* bli forstått på ulike måter og gjøres om til en teori om praktisk klokskap. *Fronesis* i dette bildet mister sin nærhet til det praktiske og blir en generell kunnskap og et produkt av *episteme/techne*. *Fronesis* omformet til former for *episteme/techne* gjør det mulig å produsere nye former for *fronesis* i den hensikt at *fronesis* skal kunne virke i forhold til en bestemt *eidos*. Denne tilnærmingen til *fronesis* kan innebære at det kan produseres oppskrifter på *fronesis* som kan følges. *Fronesis* blir i denne sammenhengen en kompetanse. Er det mulig å lære seg kompetansen *fronesis*? Er *fronesis* en kunnskap som vi kan øve på slik at vi kan oppnå *fronesis* som ekspertise?

Jo mere det uforutsette i framtiden blir et objekt for kontroll, desto mere vil det være behov for *episteme/techne*. I skillet mellom teoretisk og praktisk kunnskap som jeg kan forstå som det moderne praktiske «grunnlagsproblemet», kan *fronesis* bli forstått som noe uforutsett. Siden forutsetningen for det moderne grunnlaget er at det meste skal være forutsett, kan dette innebære at *fronesis* omformes til en kunnskap som kan kontrolleres og styres inn i bestemte former for handling slik at virkningene av *fronesis* kan bli forutsett, hvor det i stor grad er *episteme/techne* som legger premissene for hvordan *fronesis* skal kunne anvendes i forhold til bestemte mål.

¹¹⁷² NE 1140b 20-30.

I boken *Phronesis – die Tugend der Geisteswissenschaften* (2012) drøfter Gyburg Radke-Uhlmann og Ludger Honnefelder vår tids omforming av *fronesis*. I følge Radke-Uhlmann er denne omformingen et resultat av det moderne problemet som knytter seg til forskyvninger mellom de aristoteliske kunnskapsformene *episteme*, *techne* og *fronesis*. *Fronesis* er i følge Radke-Uhlmann omformet til kongevegen som kan rydde opp i det moderne problemet «*Die von Aristoteles zur Paradetugend des sittlich Guten und Klugen erhobene Phronesis ist in der Moderne ein vielgerühmter Königsweg. Sie ist ein Königsweg aus den Krisen der Moderne*»¹¹⁷³. *Fronesis* har fått mange former og vår moderne tid har omformet *fronesis* til en tenkning rettet mot abstrakt, fjern, ikke-menneskelig, rasjonalistisk, intellektualistisk og teknisk fornuft. *Fronesis* dreier seg i utgangspunktet om erfaring og praktisk kunnskap i nærhet til *praxis*. *Fronesis* er handlinger som kjennetegner det genuint menneskelige og dreier seg om å finne det passende eller gode mellom det ekstreme og det ikke-ekstreme. «*Die Phronesis ist also die Tugend der Klugheit in unserer kontingenten Welt und eine Tugend, die um diese condition humaine weiss*»¹¹⁷⁴. *Fronesis*, den praktisk kloke kunnskapen er den rasjonelle fornuften som er forskjellig fra den teoretiske fornuften. I følge Radke-Uhlmann er *fronesis* den erkjennelsesteoretiske bestemmelsen av den praktiske fornuften som skiller seg fra *episteme*. Teoretisk fornuft i forhold til praktisk kunnskap er perspektiv som Gadamer stilte spørsmål ved «*What appears to me to characterize our epoch is not the surprising control of nature we have achieved, but the development of scientific methods to guide the life of society. [...] The scientific tendencies of thought [...] have in our time pervaded all aspects of social praxis. [...] the application of science to all these fields gives expertise a commanding position in the economy and society*»¹¹⁷⁵. Gjennom *fronesis* er det mulig å oppnå en saklig, differensiert forståelse gjennom kritikk i forhold til situasjon og sakens innhold. På den andre siden, i *episteme* har man blikket festet på teoriens proposisjonelle kunnskap som en form for bestemt forståelse og fremmer denne forståelsen gjennom bestemte prosesser i *techne*. *Fronesis* har med helt andre saker å gjøre under andre betingelser gjennom andre former for refleksjon. Vi kommer til klarhet gjennom refleksjon i form av en egen bestemthet som kommer av seg selv som et resultat av denne refleksjonen i forhold til situasjon. Innsikten i forhold til det som klart skiller seg ut ligger mellom vår

¹¹⁷³ Radke-Uhlmann 2014, s. 3.

¹¹⁷⁴ Radke-Uhlmann 2014, s. 3.

¹¹⁷⁵ Gadamer 1966, s. 572.

praktiske dømmekraft og en partikulær situasjon, og ikke mellom den teoretiske fornuften og en partikulær situasjon.

I følge Radke-Uhlmann har *fronesis* har et anti-praktisk perspektiv selv om *fronesis* er en praktisk kunnskap. Det er ikke den praktiske handlingen som er i fokus. Perspektivet går utover handlingens praktiske gjennomføring, og dette perspektivet kan bare bli forstått i det praktiske. Det praktiske befinner seg i forholdet mellom et universelt perspektiv og en partikulær situasjon i form av refleksjon som gjennom forståelse forskyver dette forholdet som alltid er en helhet. Aristoteles legger ikke vekt på den praktiske dømmekraftens autonomi, eller den autonome *fronimos*. Men er mer opptatt av at det er en indre sammenheng i forståelsen mellom det universelle og en partikulær situasjon. I følge Radke-Uhlmann bygges ikke forståelse i en aristotelisk betydning på sand, og *fronesis* kan ikke bygges på sand. Et sandslott formet av *episteme* og den teoretiske fornuft kan skylles bort av tidevannet og glemmes. Å bygge noe på sand kan være et forførerisk prosjekt. Når analysemodellene som hjelper oss å tenke, slutter å virke av en eller annen grunn, har vi kanskje glemt hvordan vi kan tenke selv.

Omformingen av *fronesis* og de ulike forståelsene/tolkningene skaper et skille mellom *fronesis* og *praxis*. Det produseres nye former for «*fronesis*» som mer og mer nærmer seg den tekniske rasjonaliteten i *techne* og nye former for praksis-epistemologi. Nye forbindelser dannes i møter mellom *fronesis*, *techne* og *episteme*, og det skapes nye sammenhenger mellom *episteme* og *techne*, og mellom *fronesis* og *techne* som gir *episteme* og *fronesis* en instrumentell og teknisk karakter. Forholdet mellom *fronesis* og *praxis* er i følge Den *Nikomakiske etikk* ikke-instrumentell og absolutt et ikke-korrigerbart forhold. Uten *praxis* mister *fronesis* forbindelsen til *etos* og moralsk *arete*. Dette var en problemstilling som Aristoteles diskuterer i sin etikk. *Froneis* uten *etos* er «cleverness». *Praxis* har fått en mer og mer perifer posisjon innenfor *fronesis*, og *fronesis* en mer perifer posisjon innenfor *praxis*. Forbindelsen mellom *fronesis* og *techne* skaper et skille mellom *fronesis* og *praxis*, mellom *etos* og *danning*, mellom vitenskap og hverdagsliv, og mellom det universelle og det partikulære.

Praktisk dømmekraft og praktisk klokskap er begreper som har fått fornyet interesse. I situasjoner som kan virke uoversiktlige ropes det på klokskap. Den «moderne» klokskap har

kanskje endret karakter i forhold til den klokskapen som Heraklit mente hadde opphav i *logos* og en felles forståelse for det kloke mennesket. Vår tids klokskap har kanskje opphav i metoden for det å lære seg klokskap og det å vite hvordan produsere kloke beslutninger. Episteme/techne/fronesis kan være et eksempel på klokskapsekspertise forbeholdt eksperter i klokskap. Er *fronesis* blitt til en magisk ekspertise som klokskapsexperten har for å kunne trylle fram løsninger i uoversiktlige, uforutsette og usikre situasjoner? I følge Gadamer er det eksperten som i vår tid har viten om det å vite hvordan gjøre noe «*The expert makes the possibilities inherent in his field of science available, [...] and having to decide on the feasibility of such possibilities demands nothing less than another science to pass judgement. [...] But that is precisely the inherent tendency of scientific doctrine: to make superfluous the scrutiny of ends by successfully providing and "controlling" the means at one and the same time*»¹¹⁷⁶. Dette er kjernen i vår tids *techne*. Forholder det seg slik at enhver praktisk kunnskap har opphav i det å velge blant alternative midler som tilfredsstillende en bestemt *eidos*? «*What appears to me to characterize our epoch is not the surprising control of nature we have achieved, but the development of scientific methods to guide the life of society. [...] The scientific tendencies of thought [...] have in our time pervaded all aspects of social praxis. [...] the application of science to all these fields gives expertise a commanding position in the economy and society*»¹¹⁷⁷. *Fronesis* blir i denne sammenhengen en kompetanse. Er det mulig å lære seg kompetansen *fronesis*? Er *fronesis* en kunnskap som vi kan øve på slik at vi kan oppnå *fronesis* som en ekspertise? *Fronesis* som tradisjonelt har vært en dyptpløyende og sentral kunnskap i vår menneskelige eksistens rammes inn av den tekniske rasjonaliteten i *techne*. Praktisk klokskap er en rasjonalitet som veileder *praxis* og handling. På samme tid er det *praxis* som veileder *fronesis*. Det er i dette forholdet det hermeneutiske problemet om anvendelse får sin aktualitet. Det å bestemme hva som er rasjonelt i en situasjon man befinner seg i er en beslutning som er opp til hver og en av oss. Dette er en annen form for rasjonalitet og har en annen anvendelse av ordet rasjonell enn det som kjennetegner den metodologiske vendingen. Det er kanskje mulig å tenke at det å være rasjonell er å sørge for at målet oppnås ved å velge bestemte metoder, og at en rasjonell handling er en planlagt handling. Det som er rasjonelt er avhengig av om man når målet eller ikke. Rasjonell kan på en annen side bety at noe må gjøres annerledes og at det

¹¹⁷⁶ Gadamer 1966, s. 577.

¹¹⁷⁷ Gadamer 1966, s. 572.

rasjonelle ligger i refleksjonen over hva som må gjøres i en bestemt situasjon. Dette er en annen type rasjonalitet i betydningen av det rette å gjøre i den situasjonen som man befinner seg i. Det rette å gjøre i slike situasjoner er ikke bestemt på forhånd. Det er heller slik at man får bestemme selv hva som må gjøres. Man må tolke situasjonen og det er dette som er den praktiske kunnskapens hermeneutiske inngang. Hermeneutikken viser en annen vei enn den matematiske modellen som på forhånd konstruerer en tankemodell eller en metode som kan anvendes i situasjoner som svarer til modellens formål og virkninger. På denne måten vil tanken skilles fra handlingen. Det er i den praktiske dømmekraften i hver enkelt situasjon som den praktiske klokskapen viser seg. Det å kunne stille spørsmål og åpne opp for kritikk er en egen erfaring og en forutsetning for i det hele tatt å kunne forstå.

9.4 Problemstilling 2.

Problemstilling 2:

I hvilken grad gis det rom for praktisk dømmekraft i en tid hvor skole og utdanning blir styrt av ytre føringer som er nedfelt i nyere nasjonale og internasjonale utdanningspolitiske dokumenter?

I forhold til mine drøftinger av de aristoteliske kunnskapsformene og den praktiske dømmekraften spesielt kan dette spørsmålet fortone seg noe merkelig. Ulike forståelser av den praktiske dømmekraften kan være vanskelig å forholde seg til i forhold til det å vite hva praktisk dømmekraft er eller blir forstått som. Praktisk dømmekraft rammes inn på nye måter og er på samme tid et konglomerat av mange ulike deler som trekkes i mange retninger. Likevel, i forhold til lærersamtalene og lærerens forståelse av sin praktiske kunnskap kjenner jeg igjen praktisk dømmekraft som det samme i forhold til den aristoteliske *fronesis* og slik jeg forstår *fronesis*. Jeg forstår praktisk dømmekraft innenfor lærerens praktiske kunnskap og ikke som ytre føringer. Læreren forteller at «*Jeg er den praktiske kunnskapen og denne kunnskapen bare ligger i meg som en intuisjon*». Kan det gis rom for praktisk dømmekraft? Hvor skal dette rommet plasseres og hvem skal definere rommet? Praktisk dømmekraft blir gitt forståelser. Kan det på samme måte gis rom for praktisk dømmekraft?

I forhold til ytre føringer som er nedfelt i nasjonale og internasjonale utdanningspolitiske føringer (St.meld. nr. 16 ...og ingen stod igjen. *Tidlig innsats for livslang læring* (2006-2007), St.meld.nr. 31 *Kvalitet i skolen* (2007-2008), Meld.St. 19 *Tid til læring* (2009-2010), Meld.St.20 *På rett vei* (2012-2013) og NOU (2015) *Fremtidens skole*) ligger det til grunn en tenkning som berører læreren og de føringene som blir lagt for lærerens praktiske kunnskap. Den samme tenkningen er rådende i ulike internasjonale utdanningspolitiske dokumenter (*Evidence in Education* (OECD 2007), *The Nature of Learning; using Research to inspire Practice* (OECD 2010), *Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Norway* (OECD 2011), *Rethinking Education* (EU 2012), *Teaching Practices and Pedagogical Innovation: Evidence from TALIS* (OECD 2012) og *Unesco Strategy on Teachers (2012-2015)*). I følge meldingene bør pedagogisk praksis i størst mulig grad være basert på hvilke tiltak som har effekt og hvilke som ikke har det. Det skiller seg ut sentrale begreper som «what works», «[...] *the heart of educational practice*»¹¹⁷⁸, «[...] *effective action in situation*»¹¹⁷⁹, «[...] *the nature of pedagogy*», «[...] *a powerful mechanism*»¹¹⁸⁰, «[...] *what teachers are expected to know and be able to do*»¹¹⁸¹, «[...] *kunnskap om hvilke metoder som virker [...] kunnskap om hva som virker og hva som ikke virker [...] hva som gir gode resultater og effekter i praksisfeltet*»¹¹⁸². Dette er sterke føringer som i forhold til lærerens praktiske kunnskap kan bli forstått som et innovativt og resultatorientert begrep som kan løse uforutsette, komplekse pedagogiske utfordringer. På samme tid kan disse føringene begrense lærerens muligheter til det å fatte egne pedagogiske valg basert på praktisk dømmekraft. Kan evidensbaserte føringer bli forstått som kvaliteter det er mulig å knytte til forestillingen om praktisk dømmekraft i utdanningspolitisk tenkning? I hvilken grad kan denne forestillingen være med på å prege lærerens forståelse av praktiske dømmekraft?

Er dette en prosess som kan føre til at kunnskap som ligger i sentrum for lærerens praktiske kunnskap når det gjelder å vite hva som kan «virke» på vei ut av den pedagogiske diskurs? . Læreren er en del av en pedagogisk tradisjon hvor lærere og bare de, vet hva som må gjøres når noe må gjøres. I vår tid råder en tenkning om at læreren må ta utgangspunkt i kunnskap om hva som har effekt og hva som virker i forhold til det å vite hva som er det riktige å gjøre.

¹¹⁷⁸ OECD 2007, s. 154.

¹¹⁷⁹ EU 2012 *Rethinking Education*, s. 23.

¹¹⁸⁰ OECD 2011 s. 85.

¹¹⁸¹ OECD 2011 s. 85.

¹¹⁸² St.meld.nr.16 2006-2007, s. 76.

En slik evidenslogikk kan bli forstått som naturgitt ved at årsaker og endringer allerede ligger nedfelt i systemet og følger bestemte spor som kan gjøre refleksjon til et foretak som underordner seg teknikken. Refleksjon kan bli forstått som teknikkbestemt og kontekstuavhengig. Som kritikk av denne formen for refleksjon forstår jeg lærerens praktiske kunnskap i forhold til lærerens egne refleksjoner i en situasjon læreren befinner seg i som et grunnlag i lærerens praktiske kunnskap.

Evidensbasert praksis er en praksis som har belegg for å vite hva som virker og kan bidra til å utvikle standarder som uttrykker kvalitet og god praksis. Utfordringen med evidensbasert praksis kan knyttes til overgangen fra vitenskap til praksis. I denne overgangen kan den gode læreren gjennom sin praktiske dømmekraft stille spørsmål ved evidensbasert praksis og ta beslutninger på en klok måte i forhold til en partikulær situasjon. Evidensbasert praksis slår an i dag og kan bli forstått som en praksis som er fanget inn i sitt eget språk hvor begrepene har sin egen evidens som et mål i seg selv. Lærerne skal styre så godt det lar seg gjøre, sin undervisning mot det som forskning har kommet fram til fungerer effektivt. Evidensbasert praksis betrakter pedagogisk handling som intervensjon. Dette er grunnen til at effektivitet og spørsmålet om hva som virker er så sentral i hele diskusjonen om evidensbasert praksis og lærerens profesjonalitet. Kritisk refleksjon i en aristotelisk betydning og det å fatte selvstendige pedagogiske valg er kanskje på vei ut av dagens skole. Hva kan dette bety for den praktiske dømmekraften?

Praktisk dømmekraft kan bli forstått som kunnskap om *hva som må gjøres* og kan i forhold til det særegne *fronesis*-spørsmålet om *hva som må gjøres* argumenteres inn i evidensbaserte baner som viser veien til hva som gir gode resultater i praksisfeltet. Det ligger kanskje en evidensbasert logikk innenfor de ulike forståelsene/tolkningene av den aristoteliske dømmekraften i forhold til at praktisk dømmekraft blir forstått som profesjonell kompetanse, profesjonell klokskap, *professional practice knowledge plus*, profesjonell refleksjon og fronesisk dømmekraft.

Lærerne er faglig dyktige og kan ta selvstendige beslutninger på bakgrunn av erfaring og praktisk og teoretisk kunnskap. Er det rom for å ta disse beslutningene ved hjelp av praktisk dømmekraft i den enkelte kontekst eller må lærerens beslutning likevel ha forskningsmessig belegg? Det kan virke som denne politikken vektlegger tekniske forhold og midlene i høy

grad. Er det slik at lærerprofesjonen skal forankres i oppskrifter eller kan det være rom for å vektlegge kritiske perspektiv i forhold til evidensbasert praksis? En «what works» pedagogikk kan se bort fra lærerens rett til å handle ut fra en egenopplevd sikkerhet om hva som kan «virke» i konkrete situasjoner. Den praktiske dømmekraften kan bli forstått som selve hemmeligheten som ligger til grunn for at lærere kan være profesjonelle når det dreier seg om hva som skjer i skolens praktiske hverdag. Lærere vet at de ikke kan finne sine praktiske løsninger direkte fra evidensbasert praksis, men læreren er prøvende. Læreren kan forholde seg til evidensbasert praksis på en kritisk måte.

Har læreren mot til å sette sin praktiske kunnskap på spill i en verden hvor målbare resultater og teknikker står øverst på listen? Kan læreren ha mot til å prøve ut sin praktiske dømmekraft om igjen og om igjen? Vil det ikke da være sikrere for læreren å velge ut en teknikk som allerede er valgt ut av eksperter på forhånd? Evidensbasert praksis har blitt et ideal om den beste praksis basert på kunnskap om «what works». Dette trenger ikke nødvendigvis henge sammen med anvendelsen av «what works». Den måten kunnskapen blir tatt i bruk på vil være avhengig av hvordan læreren forstår evidensbasert praksis. At det finnes system som kan gi læreren tilgang til kunnskap er som regel en god ting, og jeg er ikke uenig i at en lærer kritisk vurderer sin praktiske kunnskap. Det avgjørende spørsmålet er likevel om en evidensbasert praksis gir en bedre praksis som kan sørge for en god utvikling i lærerens praktiske kunnskap. Det kritiske momentet er det økende presset mot standardisering av praksis og disiplinering av læreren slik at læreren kan vise evidensbasert lydighet. Evidensbasert praksis kan på mange måter bli forstått som å leve sitt eget metodiske liv adskilt fra lærerens egen praktiske kunnskap.

Likevel er det kanskje slik at praktisk dømmekraft gjør seg gjeldende i større eller mindre grad overalt hvor det foregår pedagogisk praksis. For skolens, lærerens og elevens del kan vi være glad for at det i skolen i dag fortsatt er liv i menneskehetens eldste praktiske kunnskap. Er det slik at praktisk dømmekraft er en gåte innenfor dagens moderne utdanningspolitikk? Utfordringen for praktisk dømmekraft er at dette er en kunnskap som ikke kan forklares gjennom randomiserte kontrollerte forsøk. Kunnskapsformen kan ikke måles i effektive og kausale sammenhenger. Det er en kunnskapsform som ikke er målbar og som kan aggregeres gjennom et system som føder universelle sannheter.

Men er det ikke slik at evidensbasert praksis har sitt opphav i en smal evidensbase? Hvordan kan denne formen for kunnskap legge grunnlaget for at omverdenen kan ha tillit til at læreren utfører de oppgavene læreren er satt til å gjøre? Kanskje forholder det seg slik at lærerens autoritet har en sammenheng med lærerens praktiske dømmekraft i forhold til det å ta gode beslutninger, og det å kunne skille mellom hva som virker og ikke virker. Evidenshierarkiet har tatt på seg oppgaven med å kunne skille ut hva som ikke virker innenfor utdanning. På samme tid vet læreren at hva som virker i pedagogisk praksis lar seg ikke så lett passe inn i en metodisk gullstandard.

Det blir hevdet at målet med evidensbasert praksis ikke er å eliminere skjønnnet i praktisk kunnskap. Evidensbasert praksis kan være et forslag til hvordan profesjonelt skjønn kan bli tilregnelig. På denne måten kan evidensbasering informere skjønnnet ved at lærerens kunnskaper forbedres gjennom det å anvende evidensbasert praksis. På en annen side er det mulig å si at skjønnnet kan informere evidensbasert praksis. Praktisk dømmekraft går utover evidensbasert praksis og er i siste instans den kunnskapen som enten kan velge å forkaste eller prøve ut en evidensbasert praksis i forhold til hva som er det riktige å gjøre i en partikulær situasjon. Praktisk kunnskap er knyttet til skjønn og det å kunne forholde seg kritisk til anvendelse av generell kunnskap som rettesnor i partikulære situasjoner. Skjønn er en måte å resonnerer og kan bli forstått som praktisk dømmekraft, men er ikke helt det samme. Det er grunn til å stille spørsmål ved hva som kan skje med skjønn når læreren blir styrt av evidensbaserte teknikker og formuleringer. I kontrast til evidensbasert praksis forteller lærerne at *«Praktisk kunnskap for meg betyr å stole på mitt eget skjønn. Uten mitt eget skjønn hadde jeg ikke visst hva jeg skulle gjøre. [...] læreren må tørre å stå for sin egen praktiske kunnskap [...] denne kunnskapen er det som ligger i botnen, og det å forstå noe på sin egen måte. [...] den bare er der hos meg. Jeg er den praktiske kunnskapen og denne kunnskapen bare ligger i meg som en intuisjon»*. Læreren forstår sin praktiske kunnskap som en form for skjønn som innebærer forståelse på sin egen måte.

I forhold til ulike utfordringer som læreren møter i sin hverdag må læreren vurdere mellom hva som kan gjøres og hva som er den beste måten å gjøre et valg på. Lærerens holdning i forhold til sitt eget valg er sentralt i lærerens rådføring seg med seg selv. Rådføring med seg selv er en del av *fronesis*. Skjønn kan forstås i sammenheng med det å rådføre seg med seg selv. Når elever strever med lesing tenker læreren at noe må gjøres. Hva er det læreren kan

gjøre? Læreren overveier situasjonen og tar en beslutning. Denne beslutningen kan være et resultat av lærerens rådføring med seg selv, og læreren forsøker på beste måte å finne løsninger selv sammen med eleven. Det å rådføre seg med seg selv og med eleven er en holdning som kjennetegner lærerens praktiske kunnskap. Som lærer tenker jeg at overveielse over hva som må gjøres er kjernen i lærerens praktiske kunnskap. Læreren vet en ting, og det er at en lærer vet hva som kan «virke» som et resultat av situasjonen når beslutningen tas. Det er denne dimensjonen ved lærerens praktiske kunnskap som er refleksjonens kjerne.

I forhold til vurdering mente lærerne at magesfølelsen er subjektiv. *«Magesfølelsen er basert på tidligere erfaringer»*. Dette perspektivet kan stilles i et evidensbasert lys. Erfaring som kunnskap er subjektiv, og vurdering basert på erfaring blir ikke forstått som objektiv vurdering. Vurdering skal være basert på et objektivt og nøytralt grunnlag og erfaring kan skape uorden i dette grunnlaget slik at vurdering ikke blir tilstrekkelig objektiv. På denne måten blir vurdering en gjenstand for en objektiv analyse. Lærerne forteller at *«Skjemaet tar over styringen. Når du sitter og skriver vurdering er det bokser og rubrikker som jeg skal fylle ut. Det er tungt. Ja, hva skal jeg skrive her? Vi bruker mye tid på å finne disse formuleringene som er litt sånn passe rund og passe treffende. Jeg spør meg selv om jeg gir et rett bilde av eleven»*. Denne kontrasten kan bli forstått som en kamp mellom evidensbasert praksis og lærerens praktiske kunnskap. Lærerne stiller seg selv et spørsmål i forhold til vurdering, det vil si at de rådfører seg med seg selv i forhold til for eksempel takt. Takt er en form for praktisk kunnskap. Det finnes ingen metoder som kan utvikle takt. Takt og følelsen for det passende og treffende er en kunnskap som dannes i situasjoner vi er en del av. Takt er egentlig ganske treffende for den praktiske kunnskapen. Magesfølelse kan være et annet begrep for takt og smak, for eksempel «connoisseurship» som er smakens kunst i forhold til det å kunne skille ut det som er nytt. Magesfølelsen er som takt ikke subjektiv, men kan være personlig. Personlig i den forstand at takt er avhengig av fellesskapets takt for i det hele tatt å være takt. Magesfølelse kan bli forstått som en praktisk *nous*, og innsikten som ikke er så lett å forklare.

«Vi har refleksjonsgruppe. Det er ei slags oppskrift». *«Med en slik modell så blir vi tvunget til å tenke tiltak. Det er tiltakene som er målet. Gjennom refleksjon så er vi kommet bare halvveis. Tiltakene må settes i verk»*. *«Verktøyet hjelper oss til å tenke. Det er bra hvis du*

kjører deg litt fast, og du trenger råd fra noen». Oppskrift på refleksjon er et eksempel på evidensbasert praksis. Refleksjonsmodellen hjelper lærerne til å tenke ut hva som må gjøres i form av tiltak. Fungerer refleksjonsmodellen som et verktøy som tar over lærerens egne refleksjoner? Refleksjonsmodellen lokker med evidensbaserte tiltak som kan være et sterkt argument for å bruke en refleksjonsmodell. Refleksjonsmodeller kan gjøre rommet for praktisk dømmekraft vanskelig. Refleksjonen må gjøres på en vitenskapelig måte ved å sette refleksjonsmodellen i sving for å kunne få et sikkert svar på det å vite hvordan gjøre noe. Det kan hende at lærerens refleksjon over tiltak i situasjonen er mere passende og treffende i forhold til lærerens praktiske kunnskap. Praktisk dømmekraft tilhører ikke et bestemt rom men finner selv rommet for refleksjon. Nye former for refleksjon og vurdering kan omforme lærerens forståelse av sin praktiske kunnskap.

I forhold til praktisk kunnskap forteller lærerne at samtalen med elevene er viktig. Det er en praktisk kunnskap. Men er vurdering en praktisk kunnskap? Hvorfor er vurdering vanskelig? Lærerne mener at vurdering er noe som ligger til den tradisjonen som lærerens praktiske kunnskap er en del av. I vår tid er det slik at vurdering har andre mål, og vurdering har fått nye navn. Vurdering skal måles innenfor et generelt grunnlag.

Lærerne reflekterte over begrepet danning. Skolen skal fremme danning og lærelyst heter det i opplæringsloven. *«Kanskje handler skole også om danning? Skole og danning er ikke alltid like enkelt å kombinere sånn naturlig. Ofte kan det bli slik at danning blir et fag som skal læres ved å følge et pedagogisk program. Elevene skal øve på ferdigheter som skal føre til danning. Det høres veldig rart ut men slik er det».* Hvordan kan læreren forstå sin praktiske kunnskap i forhold til evidensbasert danning? Dette spørsmålet står i motsetning til det lærerne fortalte om lærerens kunst som *«opplevelsen av det å tørre å stå for det læreren gjør og de valgene som læreren tar beslutninger om. Å tørre å stå ved den kunnskapen jeg vet vil virke i praksis, og om den ikke virker så forsøker læreren å gjøre tingene på en annen måte. Lærerens kunst er det å tørre å feile, for å prøve noe nytt. Tørre å ta i mot utfordringene, og en form for indre motivasjon i møte med det som kan innebære en risiko for ikke å lykkes».* Denne relasjonen må ligge i bunnen i lærerens praktiske kunnskap og er kanskje en kunnskap om mennesket som har sammenheng med forståelse og praktisk dømmekraft. Læreren forstår sin praktiske kunnskap som et valg *«Men læreren må ta et valg, og læreren må bare prøve seg fram. Hvor skal vi starte? Hva slags kunnskap er det jeg*

legger til grunn for mine valg? Det er denne kunnskapen som ikke er så enkel å dokumentere, og det er vel ikke meningen». Kanskje er det denne kunnskapen som ikke kan glemmes? Jeg ser mange sider ved lærerens praktiske kunnskap som holdes i hevd gjennom praksis og gjennom lærerens valg. Evidensbasert praksis har fått et fotfeste, men det er likevel læreren som gjennom sin praktiske kunnskap står for sine beslutninger. Praktisk dømmekraft kan bli forstått som det å anvende skjønnnet passende i forhold til situasjon. Skjønnnet er en praktisk kunnskap. Utdanningspolitisk uttrykkes det at målet med evidensbasert praksis ikke har til hensikt å fase ut skjønnnet i praktisk kunnskap. Evidensbasert praksis kan være et forslag til hvordan profesjonelt skjønn kan være tilregnelig og ansvarlig. På denne måten kan evidens informere skjønnnet, og at lærerens skjønn forbedres gjennom det å anvende evidensbasert praksis. Spørsmålet blir i siste instans hva slags kunnskap som ligger til grunn for denne formen for vurdering? Tendensen kan være at det skapes et større skille mellom teoretisk og praktisk kunnskap gjennom det å anvende evidensbasert praksis som basis for lærerens valg. Skjønnnet korrigeres gjennom *episteme* og proposisjonell kunnskap.

Refleksjon er sentralt innenfor *fronesis*, og refleksjon har fått fornyet interesse og blir forstått på nye måter. Refleksjon kan bli forstått innenfor et system som gir læreren rett i hånda en hardkott evidens for det å vite hvordan reflektere. Det kan virke som at refleksjonsmodeller er i ferd med å overta rommet for den praktiske dømmekraftens refleksjon. Denne formen for refleksjon kan bli forstått som en moderne variant av etikk. Ludger Honnefelder (2012) drøfter forholdet mellom *fronesis* og *etos* og stiller spørsmål ved den nye interessen som knytter seg til den moderne etikk. «[...] *den Ethiken des guten Lebens, der zu ihr gehörenden praktischen Überlegung und ihrer frühesten Ausarbeitung in Form der Aristotelischen phronesis neues interesse sichern, [...] nämlich den Bereich der Regelung innovativer Handlungskontexte und den Bereich der individuellen Handlungsorientierung*»¹¹⁸³. Den praktiske dømmekraften som Aristoteles utviklet gjennom begrepet *fronesis* har blitt en prototype innenfor praktisk overveielse. Prototypen kan fungere innenfor en universell og moderne etikk men den har sine begrensninger i forhold til det partikulære. Prototypen på refleksjon og overveielse blir styrt etter bestemte regler for hvordan man kan utvikle etisk kompetanse. I vår tid finnes det ulike former for refleksjon

¹¹⁸³ Honnefelder 2012, s. 297.

som kan gjenkjennes gjennom det som er karakteristisk for *episteme/techne*. Kan disse formene for refleksjon/deliberasjon innebære nye forståelser av *fronesis*?

Det nye språket om viten om hva som virker og ikke virker innenfor utdanning kan direkte påvirke lærerens handlinger og valg med utgangspunkt i forskning som med størst mulig evidens kan gjøre rede for effekten av lærerens kompetanse. Denne kompetansen bør spesifiseres tydelig slik at læreren kan få en fullstendig og komplett forståelse av hva viten om hva som virker er og hvordan denne kunnskapen kan overføres i praksis. På samme tid lever vi innenfor et nasjonalt og internasjonalt pedagogisk miljø som produserer dokumenter og ulike praksisformer som kan gjøre genuin dannelse umulig. Dette er et spørsmål som i stor grad berører lærerens refleksjon over sin praktiske kunnskap. Lærerens praktiske kunnskap kan bli et vitenskapelig prosjekt som omformer praktisk kunnskap til evidensbasert praksis. Det kan lett skapes et skille mellom kunnskap om hva som virker og hva som ikke virker som kan sammenlignes med det vitenskapelige skillet mellom teoretisk kunnskap og praktisk kunnskap. Kan signalene fra utdanningspolitiske dokumenter gå i retning av at lærerens praktiske kunnskap blir forstått som kunnskap om det som ikke virker?

I forhold til samtalene med lærerne forstår jeg at lærerens praktiske kunnskap fremdeles blir holdt i hevd. Den praktiske kunnskapen er et grunnlag i lærerens forståelse for hva som er det riktige å gjøre i en situasjon. Samtidig kan den praktiske kunnskapen bli forstått som et overordnet perspektiv med opphav i en felles forståelse i forhold til lærerens møte med eleven og lærerens overveielse i situasjonen som dannes innenfor et tolkningsfellesskap. Læreren er ikke bare engasjert i hva som virker mest effektivt men også de etiske perspektivene ved lærerens praktiske kunnskap i forhold til den enkelte situasjon. Lærerens praktiske kunnskap gir retning til et universelt mål i forhold til moralsk *arete*. Spørsmål som læreren stiller seg selv om hva som er bra og ikke bra i forhold til elevens læring er i seg selv en refleksjon som både har et partikulært og et universelt omdreiningspunkt. Slik jeg forstår *fronesis* i forhold til lærerens praktiske kunnskap finnes det rom for praktisk dømmekraft. Rommet for lærerens refleksjon befinner seg samtidig i de situasjonene læreren er en del av. Lærerens refleksjon, skjønn, praktiske fornemmelse og takt er sentrale sider ved lærerens praktiske kunnskap. Rommet for refleksjon som befinner seg innenfor lærerens praktiske kunnskap kan imidlertid vise seg å bli gjenstand for styring for å kunne sikre kvalitet i refleksjonsarbeidet. Ulike former for pedagogisk analyse og refleksjonsmodeller er former

for evidensbasert praksis og har blitt tatt i bruk for å kunne gi svar på hva som virker i praksis, og gir anvisning til konkrete tiltak. Evidensbasert praksis favoriserer teknologiske modeller og stiller som regel spørsmål om hvor effektive ulike teknikker er. Denne formen for arkitektur skiller praktisk dømmekraft som lærerens praktiske kunnskap fra moralsk arete og *praxis*.

Den gode læreren blir etterlyst i utdanningspolitikk og forskning. I følge utdanningspolitiske dokumenter er læreren den viktigste komponenten for elevens læring. Læreren må endre sin holdning til pedagogikkens praktiske kunnskap og lære seg en dypere forståelse for pedagogikk gjennom tilgang til metoder som virker. Lærerens praktiske kunnskap karakteriseres som gammeldags kunnskap som er på vei ut av den pedagogiske diskurs. Lærerens praktiske kunnskap har ikke lenger den ønskede effekten som er nødvendig for å heve elevenes resultater. Evidensbasert praksis har overtatt styringen som kongeveien mot det å forme en klok lærer. Bli den gode læreren bare forstått som en effektiv komponent og et kognitivt og atferdsmessig fenomen? Spørsmålet er hvilke verdier som kan legges til grunn i lærerens praktiske kunnskap og om det er rom for den praktiske dømmekraften i en tid hvor *episteme/techne* dominerer den pedagogiske diskurs.

Er det et sprik mellom viten om hva som virker og lærerens praktiske kunnskap? Fra utdanningspolitisk hold er det meningen at dreiningen mot *episteme/techne*, som i vår tid er omformet til evidensbasert praksis, skal bygge bro mellom teori og praksis. Ved helt å se bort fra lærerens praktiske kunnskap har skillet mellom teori og praksis fått større plass og en annen betydning. Skillet har kanskje blitt vår tids praktiske problem som det må gjøres noe med. Er det meningen at evidensbasert praktisk dømmekraft skal være løsningen på dette moderne praktiske problemet? Det er ikke mulig for en lærer å vite på forhånd at en bestemt handling virker. Problemet med det uforutsette kan løse seg gjennom klokskap. Men hva slags klokskap er det som legger vekt på bestemte virkninger? Dette spørsmålet kan danne utgangspunkt for en hel rekke metoder for praktisk klokskap og det å vite hvordan lære seg denne kunnskapen. Overgangen fra vitenskap til praksis er en utfordring, og det er ikke alltid slik at den evidensbaserte kunnskapen virker i praksis. Kanskje er det mulig å trekke linjer mellom praktisk dømmekraft som en sentral kunnskap innenfor den pedagogiske tradisjonen og det som gjentar seg i utdanningspolitiske dokumenter som viten

om hva som virker. En slik kobling mellom *fronesis* og *techne* kan omforme praktisk kunnskap til en praksis som skal virke i arbeidet med å produsere målbare resultater.

Pedagogisk praksis er umulig å bestemme resultatet av på forhånd. Det er ikke mulig å regne ut, og regne med at de ulike situasjonene stemmer overens med hverandre slik at lærerens handlinger kan leses ut av en framtidsanalyse. Lærerne reflekterte over at det ikke er noe som er helt likt fra dag til dag. Læreren må hver dag kunne se hva som er tilfellet i den enkelte situasjon, og samtidig ta stilling til hva som må gjøres. Lærerens praktiske kunnskap kan ikke dokumentere på forhånd at den virker. Dette kan enkelt føre til en tenkning kun om effekter og virkninger, og beslutningen dreier seg om hvilke metoder som kan anvendes for å få en bestemt virkning. Læreren kan lytte til nye innovative ideer. Læreren kan forsøke å forstå meningen, men læreren må likevel alltid lytte til sin praktiske kunnskap i konkrete situasjoner. Forståelsen om at noe må gjøres knytter seg til lærerens praktiske dømmekraft. Læreren forstår sin praktiske kunnskap på en ny måte gjennom de valgene læreren ikke kan snu ryggen til. Lærerens praktiske dømmekraft blir til gjennom tenkning over handling og legger grunnlaget for et viktig bidrag til lærerens egen beslutning. På denne måten vil læreren alltid allerede være i en strøm av praktisk kunnskap som læreren ikke kan stille seg på utsiden av. Lærerens forståelse av sin egen praktiske dømmekraft krever både mot, en indre drivkraft og åpenhet for å sette seg selv på spill i daglige situasjoner.

Viten om hva som virker vet på forhånd hva som virker, men det er bare lærere og bare de som har utviklet en egen sikkerhet for kan virke. Den praktiske dømmekraften holdes i hevd gjennom lærerens praktiske kunnskap i nærhet til de situasjonene læreren befinner seg i. Den praktiske kunnskapen holder *fronesis* i hevd gjennom det å forstå på nye måter i situasjoner vi befinner oss i som innebærer valg. Hva kan dette bety for lærerens praktisk kunnskap? Kanskje er det nettopp dette perspektivet i forhold til praktisk kunnskap som i følge Aristoteles ikke kan glemmes og derfor holdes i hevd uten å bli staset opp av vitenskapelige prinsipper, som i prinsippet er kunnskap som kan glemmes og skylles bort av tidevannet «[...] *but practical wisdom cannot*»¹¹⁸⁴.

Læreren tenker ikke ut fra *episteme*. Læreren forteller at «[...] *jeg tenker ikke ut fra Piaget og sånn [...] hvis jeg skulle gå å tenke at alt jeg skulle gjøre var basert på teori hadde jeg blitt*

¹¹⁸⁴ NE 1140b 20-30.

handlingslammet». De vil tenke gjennom sin praktiske kunnskap. Læreren forholder seg til skolen som en konkret politisk virkelighet, og en lærer med god og praktisk dømmekraft kan forholde seg til evidensbasert praksis på en klok måte. På denne måten kan læreren forstå praktisk dømmekraft som et kritisk begrep. De stiller spørsmål om hva som er det riktige å gjøre i forhold til hver enkelt situasjon. Evidensbasert praksis er kunnskap som gjennom *fronesis* kan vurderes på en kritisk måte i hvert enkelt tilfelle.

Læreren kan vurdere vitenskapelig kunnskap om hva som virker som har utgangspunkt i randomiserte kontrollerte forsøk. Når læreren reflekterer over ulike evidensbaserte metoder ser ikke læreren bort i fra seg selv og sin egen praktiske kunnskap. *Frónesis*, den praktiske dømmekraften kan på denne måten være et perspektiv som slipper til spørsmålene og kan danne grunnlag for refleksjon. Lærers kritiske holdning i forhold til evidensbasert praksis innebærer kanskje det å kunne prøve ut tiltak ved å «[...] *prøve seg fram og å gå etter en sti for å se om dette virker*» som gir mening for elever og lærere. Læreren vet at hverken praktisk kunnskap eller evidensbasert praksis på forhånd kan garantere for bestemte virkninger. Jeg forstår *frónesis* som et kritisk begrep som støter mot utdanningspolitiske begreper som viten om hva som virker. *Frónesis* er ikke bare et hermeneutisk teoretisk begrep, men er også et praktisk begrep som læreren forstår som den praktiske kunnskapens tolkningsrasjonalitet.

Jeg posisjonerer meg innenfor en aristotelisk tradisjon, og jeg forsøker å forstå *frónesis* som en kunnskapsform forskjellig fra *episteme* og *frónesis*. Men jeg forstår ikke *frónesis* som utelukkende forskjellig fra *episteme* og *techne*. Kunnskapsformene tilhører samme verden innenfor en konkret politisk virkelighet hvor lærerens samfunnsoppdrag dreier seg om å tolke og forstå Kunnskapsløftet hvor grunnlaget for lærerens forståelse er de partikulære situasjonene læreren befinner seg i. *Frónesis* er en annen form for kunnskap enn *episteme* og *techne* som kan erfares som direkte uten å gå omveien om prinsipper eller modeller. *Frónesis* går utover den teoretiske kunnskapen uten å bli styrt av de praktiske svarene som *techne* kan gi på det å vite hvordan gjøre noe. *Frónesis* har et bestemt perspektiv som danner motsetningen mellom *fysis* og *etos*. Det er bare kunnskapsformen *frónesis* som kan legge grunnlaget for det praktiske innenfor *etos*. Praktisk dømmekraft er ingen bestemt ekspertise og man trenger ikke være ekspert i klokskap for å være en *frónimos*. Praktisk dømmekraft er en kunnskap som tilhører mennesket som politisk vesen. *Frónesis* som

praktisk dømmekraft er kunnskap som ikke er forbeholdt spesifikke yrker, som for eksempel læreryrket.

Proessen med denne avhandlingen har vært en utprøving av mange vanskelige begrep som jeg har forsøkt å forstå gjennom ulike prøvelser, og jeg har i forhold til slik jeg forstår *fronesis* i forhold til ulike teoretikere og i forhold til lærer-samtalene vært prøvende. De aristoteliske kunnskapsformene befinner seg i vår tid innenfor et vitenskapsteoretisk felt som på mange måter kan være vanskelig å forstå fullt ut rekkevidden av. Dette feltet forsøker å holde *fronesis* i hevd gjennom teoretiske beskrivelser og ved å tilegne *fronesis* nye profesjonelle handlingsmønstre. Begrepet *fronesis* blir tatt i bruk og anvendt i sammenhenger som i forhold til min forståelse av den aristoteliske *fronesis* er fremmed og som helt ser bort i fra den aristoteliske sammenhengen mellom *fronesis* og *praxis*. Omforminger av *fronesis* eller praktisk dømmekraft er mulig å gjøre gjennom teoretiske beskrivelser. I *praxis* vil den praktiske dømmekraften endre seg i forhold til hver enkelt situasjon. Den endres eller omformes ikke på forhånd men er lærerens egen praktiske kunnskap som gjennom den praktiske dømmekraften anvendes i forhold til en partikulær situasjon. Den praktiske dømmekraften er lærerens praktiske klokskap som i hver enkelt situasjon vurderer hva som kan gjøres i forhold til den situasjonen læreren befinner seg i. Dette kan forstås som lærerens profesjonelle praktiske kunnskap og lærerens profesjonelle handlingsrom. Læreren befinner seg til enhver tid innenfor et samfunnsoppdrag i forholdet mellom læreplan og praksis. Dette forholdet representerer en konkret politisk virkelighet og kan bli forstått som en spenning som ikke kan løses gjennom det å følge Orakelets generelle prinsipper. Læreren må kunne være en reell forhandlingspart i fortolkningen av orakelets budskap i forhold til en partikulær situasjon. Lærerens praktiske kunnskap er et grunnlag i denne fortolkningen. Dette oppdraget må gi rom for skjønn og praktisk dømmekraft i forhold til at læreren forstår den enkelte situasjon og at dette er en form for innsikt som kan legges til grunn for lærerens praktiske kunnskap i forhold til hva som er det riktige å gjøre.

I forhold til diskusjonen om evidensbasert praksis gir dette signaler om at læreren må utvikle sin praktiske kunnskap. Evidensbasert praksis består hovedsakelig av metoder som læreren kan velge i forhold til hva som er det riktige å gjøre. Metoder er generelle beskrivelser av hva som kan gjøres, og kanskje en generell klokskap i forhold til det å finne en løsning på en partikulær pedagogisk utfordring. Evidensbasert praksis kan bli forstått som en generell

praktisk løsning som allerede har en klok etikett som baserer seg på at fornuften (kunnskap) ligger innbakt i metoden. Lærerens praktiske kunnskap befinner seg ikke innenfor enten en viten-verden eller en ikke-viten verden som to utelukkende forskjellige verdener, og læreren forstår ikke sin praktiske kunnskap som utelukkende forskjellig fra *episteme*. Lærerens praktiske kunnskap har kanskje opphav i læreren som «sight-lover» i forhold til de partikulære situasjonene læreren befinner seg i og ikke i forhold til evidensbasert praksis. I det øyeblikket evidensbasert praksis feier av banen lærerens praktiske kunnskap kan dette gi rom for en toverdenn teori hvor *episteme* og den praktiske kunnskapens Form blir gitt makt gjennom universelle vitenskapelige argumenter. Innenfor denne formen for argumentasjon blir praktisk kunnskap forstått som komplett og fullstendig, ingen over og ingen ved siden. Evidensbasert praksis definerer praktisk kunnskap i relasjonen mellom *episteme* og praktisk kunnskap. Dette kan legge grunnlaget for en spenning mellom en evidensbasert verden og en partikulær situasjon innenfor den konkrete politiske virkeligheten læreren daglig forholder seg til.

Læreren kan velge en metode, men læreren velger ikke en metode uten overveielse og refleksjon. Overveielser kan forstås som kritikk i form av lærerens praktiske dømmekraft som går utover den vitenskapelige kunnskapen. På denne måten kan rommet for praktisk dømmekraft befinne seg, kanskje ikke innenfor *episteme/techne* (evidensbasert praksis), men bevege seg samtidig med den vitenskapelige horisonten som et kritisk moment innenfor denne horisonten.

Arbeidet i denne avhandlingen har krevd sin tid og har på samme tid vært en herlig reise i et terreng som jeg ikke på forhånd visste hva ville ende opp i. Noen ganger har terrenget virket ugjennomtrengelig, og noen ganger har jeg gått meg vill. Jeg har erfart at samtaler mellom slik jeg forstår *fronesis* og lærerne, og mange ulike forståelser/tolkninger i vår tid kan gjøre det vanskelig å posisjonere seg i dette feltet. Jeg har lyttet til hva mange tekster vil si, og samtidig forsøkt å ikke se bort i fra meg selv og min egen stemme i dette hermeneutiske rommet.

LITTERATUR

Aristotle. *The Nicomachean Ethics*. Translated by J.A.K. Thomson (1953) Penguin Books.

Alsterdal, Lotte (2002). *Hertig av ovisshet – aspekter på yrkeskunnande*. Arbetsliv omvandling 2002:1. Arbetslivsinstitutet 2002.

Annas, Julia (2011) Practical Expertise I: Knowing How. *Essays on Knowledge, Mind, and Action*. Bengson, John og Moffett, Marc A. (red) (2011) s. 101-113.

Bellmann, Johannes og Müller, Thomas (Hrsg.) (2011). *Wissen, was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik*. VS Verlag 2011.

Bengson, John og Moffett, Marc A. (red) (2011). *Knowing How. Essays on Knowledge, Mind, and Action*. Oxford University Press. New York.

Bernstein, Richard J. (1971). *Praxis and Action. Contemporary Philosophies of Human Activity*. University of Pennsylvania Press.

Ingemar Bohlin & Morten Sager (red.) 2011. *Evidensens många ansikten. Evidensbaserad praktik i praktiken*. Arkiv förlag. Lund 2011.

Boylu, Ayca (2011) *The Powers Argument in Plato's Republic*. History of Philosophy Quarterly, Vol. 28, No 2 (April 2011) pp. 107-124. University of Illinois Press on behalf of North American Philosophical Publications. URL: <http://www.jstor.org/stable/23032376>. Accessed: 08.05.2015.

Brian Brown, Paul Crawford og Carolyn Hicks (2003). *Evidence-Based Research. Dilemmas and Debates in Health Care*. Open University Press.

Brunstad, Paul Otto (2015). En vei videre. Ansatser til en pedagogikk for det uforutsette – evnen til å oppdage, absorbere og respondere. I: *Pedagogikk for det uforutsette* (s. 351-361). Fagbokforlaget.

Burbules, Nicholas C. (1993). *Dialogue in Teaching*. Teachers College Press. Columbia University. New York and London.

Carr, David (2011). Virtue, Character and Emotion in People Professions: Towards a Virtue Ethos of Interpersonal Professional Conduct. I: *Towards Professional Wisdom. Practical Deliberation in the People Professions*. (s. 97-111). Edited by Liz Bondi, David Carr, Chris Clark og Cecelia Clegg. Ashgate Publishing Limited.

Chishtie, Farrukh (2012). Phronesis and the practice of science. I: *Phronesis as Professional Knowledge: Practical Wisdom in the Professions*. Edited by E.A. Kinsella og A. Pitman (s. 101-115). Sense Publishers 2012.

Clark, Chris (2011). Evidence-based Practice and Professional Wisdom. I: *Towards Professional Wisdom. Practical Deliberation in the People Professions*. (s. 45-63). Edited by Liz Bondi, David Carr, Chris Clark og Cecelia Clegg. Ashgate Publishing Limited.

Cooke, Sandra og Carr, David (2014). *Virtue, Practical Wisdom and Character in Teaching*. (s. 91-109). British Journal of Educational Studies 62:2. <http://www.tandfonline.com/loi/rbj20>. Last ned 21.12.2015.

Dunne, Joseph (2005). *An Intricate Fabric: understanding the rationality of practice*. Pedagogy, Culture and Society, Volume 13, Number 2, 2005.

Dunne, Joseph (1993) *Back to the Rough Ground. Phronesis and Techne in Modern Philosophy and in Aristotle*. University of Notre Dame Press. London.

Eikeland, Olav (2008). *The ways of Aristotle. Aristotelian phronesis, Aristotelian philosophy of dialogue, and action research*. Peter Lang.

Eisner, Elliot W. (2005). *Reimagining Schools. The selected works of Elliot W. Eisner*. Routledge Taulor & Francis Group. New York. London.

Ellett, F.S (2012). Practical Rationality and a recovery of Aristotle's "phronesis" for the professions. I: *Phronesis as Professional Knowledge: Practical Wisdom in the Professions*. (s. 13-35). Edited by E.A. Kinsella og A. Pitman. Sense Publishers.

European Commission EU (2012). *Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes*.

Figal, Günter (2010). *Objectivity. The Hermeneutical and Philosophy*. Suny Press. New York.

- Flyvbjerg Bent, Landman Todd og Schram Sanford (2012). *Real Social Science. Applied Phronesis*. Cambridge University Press.
- Flyvbjerg, Bent (2001). *Making Social Science Matter: Why Social Inquiry Fails and How it can Succeed Again*. Cambridge University Press.
- Gadamer, Hans-Georg (1993). *Ästhetik und Poetik 1. Kunst als Aussage*. J.C.B. Mohr (Paul Siebeck) Tübingen 1993.
- Gadamer, Hans-Georg (1966). *Notes on Planning for the Future*. Daedalus, Vol. 95. No. 2, Conditions of World Order (Spring, 1966), pp. 572-589. Published by the MIT Press. URL: <http://www.jstor.org/stable/20026985>. Accessed: 14/08/2013.
- Gadamer, Hans-Georg (1981). *Reason in the Age of Science*. The MIT Press.
- Gadamer, Hans-Georg (2010). *Sannhet og metode. Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oversatt av Lars Holm-Hansen. Pax Forlag A/S, Oslo 2012.
- Giddens, Anthony (1994). *Beyond Left and Right. The Future of Radical Politics*. Polity Press.
- Grimen, Harald og Terum, Inge (2009). *Evidensbasert profesjonsutøvelse*. Abstrakt forlag AS.
- Gustavsson, Bernt (2000). *Kunskapsfilosofi. Tre kunskapsformer i historisk belysning*. Wahlström & Widstrand.
- Gustavsson, Bernt (2009). *Utbildningens förändrade villkor. Nya perspektiv på kunskap, bildning och demokrati*. Liber AB. Stockholm.
- Heidegger, Martin (1953). *The Question Concerning Technology*. Basic Writings by David Farrell Krell. San Francisco. Harper 1993. Lastet ned 25/08/2015.
- Honnefelder, Ludger (2012). *Praktische Überlegung. Zur Aktualität der Aristotelischen phronesis in der modernen Ethik I: Phronesis – die Tugend der Geisteswissenschaften. Beiträge zur rationale Methode in der geisteswissenschaften*. (s. 295-310). Herausgegeben von Gyburg Radke-Uhlmann. Universitätsverlag Winter Heidelberg.
- Inan, Ilhan (2012). *The Philosophy of Curiosity*. Routledge Taylor & Francis Group. New York. London.

- Jaeger, Werner (1967). *Paideia: the Ideals of Greek Culture*. Volume 1. Translated from the Second German Edition By Gilbert Highet. Oxford University Press. New York. Oxford.
- Kemmis, Stephen (2012). Phronesis, experience, and the primacy of praxis. I: *Phronesis as Professional Knowledge: Practical Wisdom in the Professions*. (s. 147-163). Edited by E.A. Kinsella og A. Pitman. Sense Publishers.
- Kinsella, Elizabeth Anne (2012). Practitioner reflection and judgement as phronesis: A continuum of reflection and considerations for phronetic judgement. I: *Phronesis as Professional Knowledge: Practical Wisdom in the Professions*. (s. 35-53). Edited by E.A. Kinsella og A. Pitman. Sense Publishers.
- Kinsella og Pitman (2012). Phronesis as professional knowledge: Implications for education and practice. I: *Phronesis as Professional Knowledge: Practical Wisdom in the Professions*. (s.163-173). Edited by E.A. Kinsella og A. Pitman. Sense Publishers.
- Kristjansson, Kristjan (2007). *Aristotle, Emotions, and Education*. Ashgate Publishing Limited. England.
- Kristjansson, Kristjan (2011). Some Aristotelian Reflections on Teacher's Professional Identities and the Emotional Practice of Teaching. I: *Towards Professional Wisdom. Practical Deliberation in the People Professions*. (s. 111-125).). Edited by Liz Bondi, David Carr, Chris Clark og Cecelia Clegg. Ashgate Publishing Limited.
- Kristjansson, Kristjan (2005). *Smoothing It: Some Aristotelian misgivings about the phronesis-praxis perspective on education*. Educational Philosophy and Theory, Vol. 37, No. 4, 2005. Philosophy of Education Society of Australasia. Published by Blackwell Publishing.
- Kvale, Steinar (2007). *Doing Interviews*. Edited by Uwe Flick. Sage Publications Ltd.
- Kvernbekk, Tone. Torgersen, Glenn-Egil. Moe, Iren Beate (2015). Om begrepet det uforutsette I: *Pedagogikk for det uforutsette* (s. 28-57). Fagbokforlaget.
- Kuhn, Thomas (2002). *Vitenskapelige revolusjoners struktur*. *spartacus 2002.

- Long, Christopher, P. (2002). *The ontological reappropriation of phronesis*. (s. 35-60) Continental Philosophy Review 35: 2002. Kluwer Academic Publishers. Printed in Netherlands.
- McCourt, David M. (2012). *What's at Stake in the historical Turn? Theory, Practice and Phronesis in International Relations*. Millenium – Journal of International Studies 2012 41: 23. Published by Sage. <http://mil.sagepub.com/content/41/1/23>. Lasted ned 18.12.2012.
- Meld.St. 20 (2012-2013) *På rett vei*.
- McKeon, Richard (1941) *The Basic Works of Aristotle*. Edited and with an introduction by Richard McKeon. Random House. New York.
- Molander, Bengt (1996). *Kunskap i handling*. Daidalos. Göteborg.
- Nightingale, Andrea Wilson (2004). *Spectacles of Truth in Classical Greek Philosophy. Theoria in its Cultural Context*. Cambridge University Press.
- Noel, Jana (1999). *On the Varieties of Phronesis*. Educational Philosophy and Theory, Vol. 31, No. 3, 1999. (s. 273-289). Philosophy of Education Society of Australasia.
- NOU (2010). *Med forskertrang og lekelyst*.
- Nordahl, Thomas (2012). *Dette vet vi om Pedagogisk Analyse. Beskrivelse av en pedagogisk analysemodell til bruk i grunnskolen*. Redigert av Thomas Nordahl og Ole Hansen. Gyldendal Akademisk.
- OECD (2007) *Evidence in Education: Linking Research and Policy*.
- OECD (2010). *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice*.
- OECD (2011) *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education*.
- OECD (2012) *Teaching Practices and Pedagogical Innovation. Evidence from TALIS*.
- Pitman, Allan (2012). Professionalism and professionalization: Hostile ground for growing phronesis? I: *Phronesis as Professional Knowledge. Practical Wisdom in the Professions*. (s. 131-147). Sense Publishers.

- Potolsky, Matthew (2006). *Mimesis. The new critical idiom*. Routledge Taylor & Francis Group. New York and London.
- Radke-Uhlmann, Gyburg (2012). Phronesis als philologische Tugend. Einleitung zum Sammelband «Phronesis - die Tugend der Geisteswissenschaften?» I: *Phronesis – die Tugend der geisteswissenschaften? Beiträge zur rationale Methode in der Geisteswissenschaften*. (s. 3-31). Universitätsverlag Winter Heidelberg 2012.
- Ryle, Gilbert (1945). *Knowing How and Knowing That*. Proceedings of the Aristotelian Society, New Series, Vol. 46 (1945-1946), pp. 1-16. Published by: Wiley on behalf of the Aristotelian Society.mURL: <http://www.jstor.org/stable/4544405>. Accessed: 07/10/2014.
- Schön, Donald A. (1983). *The Reflective Practitioner. How professionals think in action*. Ashgate Publishing Limited.
- Sennet, Richard (2009). *Håndværkeren. Arbejdets kulturhistorie Hånd og ånd*.
- Skjervheim, Hans (2002). Eit grunnproblem i pedagogisk filosofi. I: *Mennesket* (s. 90-103). Utvalet er redigert av Jon Hellesnes og Gunnar Skirbekk. Universitetsforlaget.
- Sjøberg, Svein (2014). *Pisa-syndromet. Hvordan norsk skolepolitikk blir styrt av OECD*. Nytt norsk tidsskrift nr. 1, 2014. Årgang 31, s. 30–43. Universitetsforlaget.
<http://www.idunn.no/ts/nnt/2014/01/pisa-syndromet>. Lastet ned 11.03.2014.
- Smith, Nicholas D. (2000). *Plato on Knowledge as Power*. Journal of the History of Philosophy, Volume 38, Number 2, April 2000, pp. 145-168. Published by Johns Hopkins University Press. <http://muse.jhu.edu/journals/hph/summary/v038/38.2smith.html>. Lasted ned 22.05.2015.
- Stanley, Jason (2011). *Know How*. Oxford University Press. New York.
- Steinsholt, Kjetil og Sommerro, Henning (red) (2006). *Improvisasjon. Kunsten å sette seg selv på spill*. N.W. Damm & Søn.
- Steinsholt, Kjetil og Dobson, Stephen (red.) (2011). *Dannelse. Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap*. Tapir akademisk forlag. Trondheim 2011.

- Steinsholt, Kjetil (1996). *Læring gjennom intuisjon «Kunsten å tenke med baken»*.
- Steinsholt, Kjetil (2014). *Nysgjerrighetens pedagogikk. Om rasjonalitet i vitenskap, hverdagsliv, kommunikasjon og etikk*. Akademika Forlag. Trondheim 2014.
- Steinsholt, Kjetil (2004). *Steinsholt LIVE*. Tapir Akademisk Forlag. Trondheim 2004.
- Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring*.
- Stortingsmelding nr.31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen*.
- Stortingsmelding nr.16 (2006-2007) *...og ingen stod igjen. Tidlig innsats for sosial utjevning*
- Surprenant, Chris W. (2012). *Politics and Practical Wisdom: Rethinking Aristotle's Account of Phronesis*. *Topoi* (2012) 31:221-227. Springer Science+Business Media B.V. 2012. Published online: 9 March 2012.
- Ziman, John (1987). *Knowing everything about nothing. Specialization and change in scientific careers*. Cambridge University Press.
- Steinsholt, Kjetil (2014). *Nysgjerrighetens pedagogikk. Om rasjonalitet i vitenskap, hverdagsliv, kommunikasjon og etikk*. Akademika Forlag. Trondheim 2014.
- Torgersen, Glenn-Egil og Sæverot, Herner (2015). *Ny pedagogikk for det uforutsettes tidsalder? I: Pedagogikk for det uforutsette* (s. 17-28). Fagbokforlaget.
- UNESCO (2012) *Strategy on Teachers* (2012-2015)
- Vlastos, Gregory (1965). *Degrees of reality in Plato. I: New Essays on Plato and Aristotle*. Edited by Renford Bambrough. (s. 1-21). Routledge & Kegan Paul. London. New York: The Humanities Press.